LAVEST Gaëlle
Professeur des écoles

Dispositif d'accueil « Enfants du Voyage »
Collège Louise Michel de Maringues

Du vécu aux apprentissages : des enjeux culturels dans l'enseignement

Mémoire professionnel
Session 2012

CAPA-SH
option F

SOMMAIRE

INTRODUCTION 1

I. Du différend entre les voyageurs et l'école à l'influence des modèles culturels sur les apprentissages 3
a. Constats de départ 3
i. Représentations tsiganes de l'école 3
ii. Demandes des familles relatives à la scolarisation 4
iii. Attentes de l'institution 5
iv. Relation entre culture tsigane et difficultés rencontrées 6
v. Précisions sur le concept de culture 7
b. Spécificités culturelles en contexte scolaire 8
i. Caractéristiques des apprentissages 8
ii. Vie communautaire et émanation plurielle de l'autorité 8
iii. Place dans le groupe et notion de complémentarité 10
iv. Perception du temps et de l'espace 11
v. Rapports au langage et à l'écrit 12

II. Des données identitaires aux adaptations pédagogiques 13
a. La pratique en question 13
i. Le contexte de classe 13
ii. Les observations et réflexions 14
b. Le pôle du savoir 16
i. Une visée utilitaire 16
ii. Une structuration du temps transversale 17
c. Le pôle des apprenants 18
i. La manipulation 18
ii. L'oralité 19
d. Le pôle du formateur 21
i. La flexibilité et l'adaptabilité 21
ii. La variété des outils et des situations 22

III. Analyse des pistes de travail et transfert en dehors du dispositif 24
a. Synthèse et critique 24
i. Une pédagogie interculturelle porteuse 24
ii. Les dérives des réponses apportées 25
iii. Des adaptations générales 26
b. Adaptation singulière des principes généraux 27
i. Le phénomène d'acculturation 27
ii. Implications concrètes 28
iii. Des suradaptations nécessaires 29
c. Corrélation avec les familles culturellement éloignées de l'école 30
i. Définition et rapport à l'école 30
ii. Mise en exergue de similitudes 30
iii. Transposition des principes pédagogiques 31

CONCLUSION 33

ANNEXES
BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

Depuis ma première affectation, le fil conducteur de mon parcours est l'adaptation des enseignements et ce sont ces différentes expériences qui expliquent aujourd'hui ma candidature au certificat d'aptitude professionnelle dans le champ des difficultés scolaires graves et durables.

En effet, à partir de 2003, deux années passées comme maître F m'ont permis de découvrir l'enseignement à des élèves avec besoins éducatifs particuliers et ont conforté mon attirance pour l'ASH. Puis, un poste de maître E m'a amené à approfondir le travail mené avec le public présentant des difficultés dans les apprentissages. Enfin, le dispositif d'accueil « Enfants du Voyage » m'a appris à considérer l'environnement familial dans le contexte scolaire et a confirmé mon goût prononcé pour les pratiques différenciées et adaptées. Un poste de remplaçante et deux années consécutives à l'école primaire de Maringues m'ont alors fait connaître d'autres aspects du métier et ont développé mes relations avec le public des voyageurs, leur culture, leurs problèmes à l'école. De retour sur le dispositif en 2010, avec un bagage professionnel plus important et une connaissance accrue des jeunes tsiganes, mon questionnement a pu prendre un nouveau départ pour une compréhension meilleure de leur situation particulière à l'école.

Sur le plan national, la scolarisation des enfants du voyage au collège soulève des interrogations multiples de leur famille, des personnels et de ces jeunes eux-mêmes. Les enseignants sont souvent démunis et trouvent difficilement des solutions pour palier le retard scolaire et gérer la discontinuité dans la scolarité liée à l'absentéisme. Au niveau régional, l'Auvergne est traditionnellement un lieu de vie et de séjour pour les Voyageurs. Le département du Puy-de-Dôme accueille environ 328 collégiens tsiganes et c'est unique en France ; ces jeunes représentent 19% des adolescents au collège Louise Michel.

Ma problématique va dans ce sens. La difficulté scolaire des enfants du voyage réinterrogeant le système éducatif, je me demande comment la prise en compte des spécificités culturelles tsiganes habituellement considérée comme "handicapante" peut favoriser les apprentissages des enfants du voyage, scolarisés en dispositif d'accueil au collège, à travers les choix pédagogiques de l'enseignant.

Je fais l'hypothèse que la considération des codes culturels des jeunes voyageurs dans l'enseignement, pris en compte de manière positive dans la préparation et la pratique de classe, va constituer un levier dans la progression de ces élèves.

Je m'attacherai à mieux connaître mon public, dans une première partie, pour mieux le former, objet de la seconde partie, et alors dissiper toutes les équivoques qui peuvent encombrer l'acte pédagogique. Je terminerai par une troisième partie en ouvrant ma problématique aux milieux populaires et à leur différend avec l'école.

Pour éviter tout malentendu, je tiens à signaler que l'objectif de ce travail n'est pas de prôner une école tsigane qui enfermerait les voyageurs mais bien d'adapter sans exclure, à partir de la réalité de leurs difficultés appréhendées au fil des années passées auprès de ce public, dans une démarche utilisant les codes culturels comme un facilitateur pour mieux les dépasser ensuite et éviter du même coup l'impasse.

I. Du différend entre les voyageurs et l'école à l'influence des modèles culturels sur les apprentissages

a. Constats de départ

i. Représentations tsiganes de l'école

Au cours des différentes rencontres avec les familles des enfants du voyage scolarisés au sein de l'école primaire ou du collège, deux points reviennent régulièrement : le souvenir négatif du vécu scolaire ainsi que la perception de l'école comme un lieu d'inquiétude et d'insécurité. En effet, nombreux sont les parents tsiganes, en entretien pour évoquer les difficultés scolaires de leur enfant, qui parlent de leur propre scolarité avec un sentiment d'infériorité et/ou de souffrance. C'est ainsi qu'une mère, un soir, m'explique le retard scolaire de sa fille Diana : elle ne progresse pas car elle ne fait pas le même travail que les autres élèves. Cette maman pensait que sa fille dessinait ou coloriait pendant que ses camarades travaillaient et elle a eu besoin de temps et de preuves pour se persuader du contraire.

A travers cette anecdote et bien d'autres, j'ai réalisé l'impact des représentations de ces parents sur leur rapport à l'école et l'importance de prendre en compte la dimension familiale pour l'enseignant spécialisé dont l'action s'exerce au-delà des jeunes. De ces temps de communication avec les familles, est aussi ressortie la notion de dangerosité potentielle à l'école pour leurs enfants via différentes manifestations : peur des transports scolaires, refus des activités aquatiques, séparation problématique avec leurs pairs voyageurs etc. Force est de constater que ces images découlent soit d'une méconnaissance soit d'une incompréhension de l'institution scolaire.

« Il convient de ne jamais oublier, dans le cas des Tsiganes, que l'école est toujours une institution étrangère, et qu'elle fait partie d'un univers traditionnellement menaçant, depuis des siècles ».[1] En effet, l'enfant du voyage se trouve dans un autre univers, porteur de nouvelles valeurs, face à des professeurs étrangers, et mêlé à des enfants d'une autre origine : un véritable conflit générateur de méfiance qui reflète la crainte d'une perte identitaire. Dans ce contexte, l'école est vécue comme une obligation déroutante car l'enfant présent a *« l'impression de vivre une culture illégitime, quand sa culture et sa langue sont marginalisées, ou même stigmatisées, dans les paroles et dans les actes »*.[2]

[1] Jean-Pierre LIEGEOIS, « Minorité et scolarité : le parcours tsigane », Interface, 1997, p. 188.
[2] Ibid., Jean-Pierre LIEGEOIS, p. 189.

Dans ce contexte, on appréhende mieux le comportement fuyant ou distant de certaines familles vis-à-vis de l'école ainsi que le manque d'intérêt parfois accordé à une fréquentation scolaire régulière.

Au-delà du fait que l'école soit perçue comme une institution étrangère, s'ajoute le fait qu'elle soit inadaptée : *« D'une part, le tsigane a toujours perçu le risque que pouvaient courir ses enfants soumis à l'école aux influences d'un système de valeurs qui n'est pas le sien et qu'il ne souhaite pas acquérir. D'autre part, […], il n'a jusqu'à présent guère été possible d'établir une relation entre une réussite scolaire et une réussite économique (la scolarisation telle que proposée n'apportant pas de qualification pour les pratiques professionnelles tsiganes), ni de relation entre une réussite scolaire et une réussite sociale (la scolarisation aussi poussée soit-elle n'améliorant pas le statut de l'individu au sein de son groupe social, les valeurs sociales étant étrangères à ce critère). »*[3]

La réussite chez les familles tsiganes dépend donc peu de l'école. Dans ce cadre, on comprend qu'elles soient peu sensibles à ses enjeux d'autant plus que la structure scolaire représente une menace potentielle pour la cohésion sociale communautaire.

Malgré tout, les besoins et demandes des familles évoluent : c'est un fait relativement récent à prendre en considération. Il y a une nouvelle dynamique, notamment à Maringues où l'école a une implantation durable.

ii. Demandes des familles relatives à la scolarisation

Les familles perçoivent que l'école est un lieu qui permet de mieux comprendre l'évolution des mentalités et d'appréhender le monde des non-Tsiganes. Pour Michel DELSOUC, l'acte éducatif vise à *« connaître le milieu non-tsigane afin de pouvoir s'affirmer dans les contacts avec lui ».*[4] En effet, les familles souhaitent que les enfants s'affirment comme Tsiganes appartenant à la communauté mais aussi qu'ils sachent développer des stratégies futures face au monde non-tsigane. *« Leur demande de scolarisation est fonctionnelle, utile et rapide, pour permettre à leurs enfants de s'adapter au monde moderne, tout en continuant à fonctionner dans un système de "débrouille", garant d'indépendance et objet de fierté. »*[5]

Naît donc une demande affirmée d'apprendre à lire, écrire, compter pour mieux gérer le quotidien du groupe mais c'est un projet scolaire limité à des visées utilitaires. En effet, les

[3] Jean-Pierre LIEGEOIS, « Minorité et scolarité : le parcours tsigane », Interface, p. 190.
[4] Michel DELSOUC, « La scolarisation des enfants tsiganes », Les cahiers VEI, 2007, p. 13.
[5] « Accueillir et scolariser les enfants tsiganes et voyageurs en classe ordinaire », CEFISEM de Nancy-Metz, 2000, pp. 9-11.

familles affirment de plus en plus souvent vouloir que leurs enfants apprennent à l'école pour mieux se débrouiller plus tard mais j'ai aussi plusieurs fois observé des élèves se désinvestir après avoir appris à déchiffrer, leur but étant atteint et les apprentissages suivants sans intérêt.
Selon Patricia FERTE, *« les gens du voyage estiment nécessaire d'envoyer leurs enfants à l'école maternelle et élémentaire pour apprendre à lire, à écrire, à compter et à être autonome ».*[6] C'est à la fois un processus en cours et une progression importante en ce qui concerne les dynamiques actuelles de l'insertion sociale. L'auteur poursuit : *« […] les familles sont en revanche très réticentes à l'égard des collèges et des lycées. Elles estiment que ce n'est pas dans leur enceinte que l'on peut acquérir un métier et trouvent que les diplômes ne servent à rien. »*[7]
Les enfants et les familles du Voyage font donc très peu de spéculation sur les cursus. Il n'y a pas d'objectif professionnel et qualifiant mais bien des objectifs fonctionnels qui mettent en défaut la spécificité des savoirs du collège par rapport à ceux de l'école primaire, même si la scolarisation des collégiens est sans commune mesure avec ce qu'elle était il y a dix ans.

Il apparaît donc un décalage entre demandes des familles tsiganes et objectifs poursuivis par les apprentissages scolaires, et ce de manière d'autant plus marquée au collège au vu des savoirs dépassant largement le lire/écrire/compter.

iii. Attentes de l'institution

Pour Jean-Pierre LIEGEOIS, il existe deux pédagogies bien distinctes : l'éducation scolaire traditionnelle qui ne forme pas des Tsiganes et l'éducation tsigane traditionnelle qui forme des Tsiganes. Il considère qu'il y a *« un écart important, dans les moyens comme dans les fins, entre la pédagogie mise en œuvre à l'école, et la pédagogie mise en œuvre dans la famille »*[8], écart qui serait lié aux conflits de valeurs entre l'école et le milieu d'appartenance et de référence des élèves.

L'école peut être perturbante pour le jeune voyageur car son organisation, ses buts et ses contenus d'enseignement n'ont pratiquement aucune relation avec la culture tsigane, ce qui est sûrement aussi vrai pour bon nombre d'autres enfants mais nous évoquerons le sujet en troisième partie de mémoire. Je donnerai ici quelques exemples pour illustrer ces propos.
L'institution scolaire attend des élèves qu'ils restent assis durant les cours, qu'ils ne courent pas dans les couloirs, ne crient pas dans l'enceinte de l'établissement. Ce sont des impératifs

[6] « La scolarisation des enfants du voyage », VEI Enjeux, 2002, p. 52.
[7] Ibid., p. 53.
[8] Jean-Pierre LIEGEOIS, « Minorité et scolarité : le parcours tsigane », Interface, 1997, p. 197.

qui n'ont pas lieu d'être dans la communauté des voyageurs. De même, les horaires, l'organisation en trimestres et années, le respect de l'autorité du maître gadjo[9] de surcroît s'opposent à la souplesse et à la négociation avec les adultes au sein du groupe tsigane. Toujours en lien avec leur mode de vie, les enfants issus d'une culture de l'oralité et de la persuasion perçoivent avec difficulté la valeur de l'écrit et sa nécessité pour réussir professionnellement. De manière analogue, les capacités cognitives propres aux enfants du voyage, comme la notion particulière de temporalité et bien d'autres, vont entraîner des difficultés dans le domaine scolaire.

C'est ainsi que nous allons approfondir l'incidence culturelle dans l'accès aux apprentissages.

iv. Relation entre culture tsigane et difficultés rencontrées

« L'enfant n'arrive pas à l'école comme une valise vide qui serait à remplir : il apporte en lui son bagage culturel et son profil psychologique »[10], le profil psychologique intériorisant le bagage culturel visible. C'est ainsi qu'un jeune voyageur aborde les apprentissages avec ses propres modèles culturels même si la scolarisation fonctionne toujours comme un trait d'emprunt à la culture des sédentaires d'où la rencontre de difficultés scolaires liées à des spécificités culturelles tsiganes. En effet, les problèmes scolaires que peuvent rencontrer les enfants du voyage relèvent en grande partie d'un rapport spécifique à l'école, aux apprentissages, à l'autorité, au temps, à l'espace, à la langue orale et écrite etc.
Je prendrai un exemple précis qu'est l'évaluation sommative me permettant d'attribuer une note à la fin d'une séquence de travail. Mon objectif est de parvenir à évaluer individuellement Yorgui pour juger des progrès réalisés. Son objectif à lui est de réussir tous les exercices collectivement s'il le faut en utilisant les capacités des uns et des autres dans la classe : il n'est pas en adéquation avec mes attentes et je ne prends pas en compte ses modèles culturels (développés par la suite dans mes écrits).

Cet exemple donné, j'envisage de considérer les spécificités culturelles tsiganes afin d'orienter ma préparation et ma pratique de classe : je fais l'hypothèse que les facteurs culturels dans l'enseignement peuvent être un solide levier utilisable d'un point de vue pédagogique pour favoriser les apprentissages. Si l'on n'en tient pas compte, ces facteurs pourraient constituer des obstacles alors mettons toutes les chances de notre côté pour adapter

[9] Terme utilisé par les voyageurs et synonyme de sédentaire.
[10] Jean-Pierre LIEGEOIS, « Minorité et scolarité : le parcours tsigane », Interface, 1997, p. 197.

la classe à nos jeunes voyageurs en apprenant d'abord à mieux les connaître en contexte scolaire de manière à mettre en exergue leurs rapports à l'école spécifiquement culturels.

L'adjectif "culturel" revient souvent, il est relatif à la culture mais qu'est-ce que c'est ?

v. Précisions sur le concept de culture

Il existe de multiples entrées dans cette notion de culture. Je proposerai une définition au sens anthropologique qui diffère de la culture cultivée, celle de Clyde KLUCKOHN, découverte lors d'un stage du CASNAV[11], et qui définit la culture comme un système partagé par un certain nombre d'individus et qui les constitue en groupe défini par une identité culturelle commune.

La culture peut être définie comme les régularités et les identités dans les comportements observés chez certains individus et dans la multitude des aménagements qui découlent de ces comportements.

Ces aménagements, comme ces comportements, sont des manifestations extérieures observables directement, comme la langue, la méthode d'élever les enfants, l'habitat, les rites, les traditions, l'art, les techniques, les institutions etc.

Pour expliquer ces régularités, les anthropologues ont parlé de culture intériorisée. La culture intériorisée, c'est la représentation intérieure de ces modèles de comportement, sous forme de normes, de croyances, valeurs, attitudes, mentalités, comportements cognitifs, en un mot les facteurs psychologiques modaux qui caractérisent les membres d'un ensemble social donné.

Dans le cadre de mon mémoire, on est en présence de deux cultures : la culture des voyageurs et la culture des sédentaires. Dans la société, et l'école en fait partie, le Tsigane s'adapte à la culture non-tsigane avec laquelle il est en contact. *« Les rapports Tsiganes/non-Tsiganes sont des rapports Dominants/Dominés. […] Le statut de dominant est exercé par les non-Tsiganes à l'encontre des Tsiganes. […] Le statut de dominé est subi par les Tsiganes. »*[12] Dans ma classe, dont le public de jeunes adolescents du voyage est avant tout un groupe d'individus avec des besoins éducatifs particuliers, ma ligne de conduite va être d'analyser dans quelles mesures on peut modifier ce rapport.

La partie qui suit va traiter, mais à l'école exclusivement, des spécificités à objectiver pour que le maître gadjo soit conscient des enjeux éducatifs issus de ces rapports culturels, le but à atteindre pour l'élève étant de vivre mieux l'école au lieu de la subir.

[11] Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage
[12] Michel DELSOUC, « Tsiganes, qui sont-ils ? », Les cahiers VEI, 2005, p. 13.

b. Spécificités culturelles en contexte scolaire

i. Caractéristiques des apprentissages

« Les apprentissages familiaux sont pratiques, basés sur l'imitation des aînés et s'effectuent en situation réelle et concrète. Si les filles apprennent leur futur rôle de mère, dès l'enfance, en s'occupant des plus jeunes et en effectuant les tâches ménagères, les garçons accompagnent leurs aînés dans toutes leurs activités (négoce, mécanique, rempaillage…) auxquelles ils prennent peu à peu une part active. »[13]

Pour certains adolescents tsiganes, comme Jimmy, dont les seize ans sont proches et qui ont déjà un pied dans le monde adulte au sein de leur groupe familial, l'école ne sert plus à rien car elle n'apprend pas ce dont ils ont besoin pour la vie réelle : connaître les métaux pour faire la ferraille ou savoir chiner[14] par exemple. L'absentéisme pour participer à la vie quotidienne du groupe peut s'amplifier avec l'argument suivant : les garçons peuvent mieux apprendre leur futur métier de leur père que de l'école et les filles peuvent apprendre à tenir la maison aussi bien de leurs mères.

Finalement, en dehors de la demande qui porte sur le lire/écrire/compter, l'école peut être déroutante pour les enfants du voyage qui apprennent de leurs pairs en situation. La construction d'apprentissages se fait à partir du vécu et elle ne s'adresse pas seulement à l'enfant mais à la personne : on est loin du savoir théorique et décontextualisé qui peut être dispensé au collège.

Les hommes éduquent ainsi les garçons en étant des modèles, les femmes montrent leur rôle aux filles et l'éducation est un devoir pour tout un chacun ce qui nous emmène à la question de l'acte éducatif.

ii. Vie communautaire et émanation plurielle de l'autorité

Pour Michel DELSOUC dans « La scolarisation des enfants tsiganes » (Les cahiers VEI, 2007), l'éducation en milieu tsigane s'adresse en premier lieu à l'être social car le tsigane vit et s'exprime dans et par le groupe. Son but premier est de préserver une identité : l'enfant tsigane doit être avant tout un Tsigane qui sera partie prenante de la vie du groupe, des décisions prises au sein de la famille au sens large. D'autre part, *« l'éducation n'est pas l'apanage d'une personne ou d'un spécialiste »*[15], tous les membres du groupe éduquent dès l'instant où ils ont un rôle dans ce groupe. De plus, *« l'enseignement s'effectue au travers*

[13] « Accueillir et scolariser les enfants tsiganes et voyageurs en classe ordinaire », CEFISEM de Nancy-Metz, 2000, pp. 9-11.
[14] Terme utilisé par les voyageurs pour nommer leurs activités de récupération.
[15] Michel DELSOUC, « La scolarisation des enfants tsiganes », Les cahiers VEI, 2007, p. 13.

d'une relation de communication entre enseignant/enseigné et non au travers d'une relation hiérarchique ».[16]

Peuvent donc apparaître des difficultés pour l'enfant du voyage à se situer dans le système éducatif à cause d'une différence dans la nature des responsabilités entre les milieux tsigane et non-tsigane : l'éducation repose sur la responsabilité du groupe familial et non d'un individu comme le professeur dans sa classe effectuant de surcroît son enseignement au travers d'une relation hiérarchique.

Lors des séances de piscine prévues en éducation physique et sportive, il y a souvent homogénéité des réponses négatives quant à la participation à la sortie même si au préalable la mère d'Angela avait émis un avis positif pour son propre enfant. En effet, l'instance de décision n'est pas nécessairement la personne qui se présente à l'école ; c'est le groupe familial qui est le garant des principes éducatifs. Dans ce contexte, l'éducation collective de l'enfant est mise en avant.

Enfin, *« l'expérience, l'exploration, l'initiative, la responsabilité sont valorisées »*[17] en vue de l'acquisition de l'autonomie toujours dans le respect du groupe et de ses valeurs. Les enfants tsiganes sont ainsi mûrs très tôt, et l'école a tendance à les infantiliser. Le jeune du voyage vit dans le même monde que celui des adultes, il est laissé plus libre qu'un jeune sédentaire du même âge de manière à observer et apprendre in situ. Je donnerai l'exemple de Jessy, né en 1997, qui dort très régulièrement loin de sa famille nucléaire (comprenant le père, la mère et les enfants) pour être proche de ses oncles. Ses parents ne s'inquiètent pas et ne cherchent pas à le joindre quotidiennement : il y a un rapport de confiance et l'éloignement n'est pas significatif d'un défaut d'éducation ou d'un manque d'affection puisque l'adolescent est dans le groupe familial.

Valeurs éducatives familiales respectueuses du rythme et de la liberté de l'enfant à base de confiance et de flexibilité entrent souvent en opposition avec les valeurs scolaires où priment réussite individuelle et autorité du maître de par son statut et son savoir dans la culture des sédentaires.

A ce propos, en milieu tsigane, c'est la réussite du groupe qui compte, le choix des activités se fait ainsi en fonction des besoins du collectif.

[16] Michel DELSOUC, « La scolarisation des enfants tsiganes », Les cahiers VEI, 2007, p. 13.
[17] Jean-Pierre LIEGEOIS, « Minorité et scolarité : le parcours tsigane », Interface, 1997, p. 69.

iii. Place dans le groupe et notion de complémentarité

Les deux objectifs de l'acte éducatif en milieu tsigane sont « *connaître le milieu tsigane afin d'y assumer sa place* » et « *connaître le milieu non-tsigane afin de pouvoir s'affirmer dans les contacts avec lui* ».[18] Ainsi, l'éducation a pour partie le but de permettre à l'enfant d'assumer sa place dans la communauté, de connaître les rôles, les fonctions complémentaires de chacun de ses membres.

Pour mieux comprendre cette notion de complémentarité, abordons-la d'abord d'un point de vue de l'activité. Michel DELSOUC[19] explique que l'activité tsigane est complémentaire de l'activité non-tsigane car il n'y a pas de concurrence entre les deux. En parallèle, toujours de façon complémentaire, il y a dans certains groupes une utilisation de quelques-uns qui ont appris à lire et à écrire pour assurer les liaisons nécessaires avec le monde extérieur.

« Les Tsiganes et Voyageurs forment dans le monde une mosaïque de groupes diversifiés, ce qui signifie, d'une part, qu'ils constituent un ensemble dont les parties sont reliées les unes aux autres, et les liaisons qui les parcourent contribuent à organiser l'ensemble et à le structurer, et d'autre part que chaque élément de l'ensemble possède des caractéristiques propres qui le font apparaître, isolément, comme différent de chacun des autres éléments de la mosaïque. Des différences qui se développent et sont entretenues […] naît la complémentarité, et la complémentarité fait la configuration d'ensemble. »[20] Le jeune voyageur est donc ce que son appartenance au groupe le fait être : il est connu et reconnu par sa situation à l'intérieur de ce groupe qui définit son identité. En revanche, à l'école, l'individu est connu et reconnu par sa personne ce qui diffère de l'organisation sociale tsigane, et chaque élève accomplit la même tâche dans l'optique d'une valorisation personnelle. Les registres sont bien différents et ce décalage peut déstabiliser l'enseignant.

Quand je propose un travail de lecture à Yorgui, collégien de niveau CP, et que l'élève fait appel à un camarade de niveau CE1 pour le réaliser, je me trouve en difficulté dans le sens où j'ai l'impression que cet élève ne peut atteindre les objectifs fixés dans ma séance car il met en œuvre, pour moi, une stratégie de contournement de la tâche. De même, sur une activité décrochée de mots mêlés, les élèves ne trouvant pas un mot, au lieu de chercher plus longtemps, se tournent systématiquement vers Rose pour obtenir de l'aide, jeune fille de la classe considérée comme experte par les autres dans cette compétence et qui pourtant lit moins bien qu'eux mais affectionne particulièrement ce genre d'activité.

[18] Michel DELSOUC, « La scolarisation des enfants tsiganes », Les cahiers VEI, 2007, p. 13.
[19] Michel DELSOUC, « Tsiganes, qui sont-ils ? », Les cahiers VEI, 2005, p. 41.
[20] Jean-Pierre LIEGEOIS, « Minorité et scolarité : le parcours tsigane », Interface, 1997, p. 52.

De manière identique, travailler la structuration du temps ou de l'espace peut mettre en exergue ce phénomène : les plus compétents suppléent au manque des pairs tout simplement dans l'idée d'une complémentarité.

iv. Perception du temps et de l'espace

En classe, des questions reviennent souvent : "C'est quand qu'on mange ? C'est quand la grande récréation ? C'est le jour de la technologie ?" etc. Les difficultés à se repérer dans le temps sont récurrentes alors que la scolarisation implique une bonne gestion du temps au niveau de la ponctualité et du travail scolaire. Etre à l'heure au collège, planifier son travail ou effectuer un devoir en un temps limité sont des pratiques anodines chez nos collégiens sédentaires mais qui ont une tout autre dimension pour certains de nos voyageurs parfois en retard en cours ou trop en avance devant les portes de l'établissement.

Sans vouloir généraliser, on peut dire que le temps est appréhendé et maîtrisé différemment dans la culture tsigane, et chez les voyageurs eux-mêmes. *« L'important est ce qui se passe ici et maintenant, au fil du voyage. Les enfants sont marqués par un ancrage dans le présent et des difficultés d'anticipation »*[21].

Dans ma classe, les attitudes et comportements de mes élèves sont liés au moment présent, avec des réactions spontanées et des décisions prises en fonction de données ponctuelles. C'est le présent qui prime sur tout, le quotidien et l'urgence prennent le pas sur une division préétablie du temps, ce qui n'est pas sans conséquence sur la scolarisation où prédomine une conception temporelle hiérarchisée, comme dans la constitution de projets par exemple.

Le raisonnement est semblable quant à la notion d'espace. *« La référence centrale chez les voyageurs n'est pas l'espace géographique, mais plutôt un espace symbolique qui est celui de la parenté. »*[22] Dans nos sociétés, les lieux de vie des individus sont structurés entre vie familiale, vie professionnelle et vie culturelle. Ce fonctionnement n'existe pas chez les gens du voyage où l'ensemble des activités s'inscrit dans une globalité. L'organisation de l'espace est multifonctionnelle et éloignée de l'idée de catégorisation, habileté requise pour bon nombre d'activités scolaires.

En classe, les enseignants attendent inconsciemment des pré-requis aux apprentissages faisant appel aux compétences temporelles et spatiales mais pour un jeune voyageur pour qui

[21] « Accueillir et scolariser les enfants tsiganes et voyageurs en classe ordinaire », CEFISEM de Nancy-Metz, 2000, pp. 9-11.
[22] Ibid., pp. 9-11.

la tâche définit le temps, le temps du moment, la notion de temporalité a toujours besoin d'être appréhendée, comme la structuration spatiale.

Autre compétence incontournable et dernier point que nous évoquerons dans cette première partie : les pré-requis linguistiques.

v. Rapports au langage et à l'écrit

La plupart des élèves de ma classe sont bilingues car ils parlent une autre langue dans la famille selon leur appartenance communautaire. La langue employée à l'école n'a donc de place ni dans leur culture ni dans leur fonctionnement social, c'est ainsi que leur usage de la langue française reste éloigné de celle utilisée à l'école, comme beaucoup d'enfants issus de l'immigration, or la maîtrise de la langue est à la base de la réussite scolaire en s'inscrivant au cœur des processus d'apprentissage.

« La société tsigane est une société de tradition orale, même si elle est actuellement de plus en plus immergée dans l'écrit. La communication, fonction principale de la langue, s'exerce dans une relation orale directe où émetteur et récepteur sont en présence. »[23] De ces spécificités culturelles, on peut déduire que le langage oral scolaire peut poser des problèmes de compréhension, que les situations de communication à l'école peuvent manquer d'authenticité, que les difficultés phonétiques liées à leur langue maternelle ne sont pas à négliger ou oublier, que l'incorrection de la syntaxe ou la pauvreté du vocabulaire s'expliquent par des données propres au groupe tsigane.

Le milieu tsigane, de tradition orale, accorde donc peu d'importance à l'écrit. *« La parole donnée vaut tous les écrits et ces derniers ne sont d'ailleurs presque jamais pris en compte dans les transactions. L'écrit n'est utilisé que par obligation et lorsque tous les autres moyens ont été épuisés. […] On mesure donc le chemin à parcourir pour rendre crédible et utilisable l'écrit, pour permettre l'acquisition d'une lecture fonctionnelle que l'Education nationale souhaite, à terme, culturelle. »*[24]

L'absence d'écriture est donc un trait spécifique du peuple tsigane, mais celui-ci n'en est pas moins en interaction constante avec un environnement social ou scolaire dominé par l'écrit. Le livre omniprésent à l'école reste étranger et absent des caravanes.

[23] « Accueillir et scolariser les enfants tsiganes et voyageurs en classe ordinaire », CEFISEM de Nancy-Metz, 2000, pp. 9-11.
[24] Michel DELSOUC, « La scolarisation des enfants tsiganes », Les cahiers VEI, 2007, p. 15.

Pour certains élèves, lire et écrire restent des actes contraignants même s'ils sont de plus en plus nécessaires pour gagner en capacité d'adaptation et d'autonomie. On comprend mieux comment ce rapport négatif à l'écrit ne facilite pas l'apprentissage de la lecture.

Le but de cette première partie était de proposer un éclairage sur les difficultés rencontrées à l'école par les jeunes voyageurs et liées à leurs spécificités culturelles, sans omettre le lien avec la classe, en mêlant observations de terrain analysées d'un point de vue théorique ou données théoriques exemplifiées par des constats pratiques. Cette partie ne se veut pas exhaustive, les points traités ont été choisis pour appuyer la seconde partie.

Maintenant, tentons de répondre à la question suivante : quels choix d'un point de vue pédagogique l'enseignant peut-il faire pour mieux prendre en compte la culture des voyageurs à l'école et ainsi compter favoriser les apprentissages ?

II. Des données identitaires aux adaptations pédagogiques

a. La pratique en question

i. Le contexte de classe

Le dispositif d'accueil « Enfants du Voyage » au collège Louise Michel (accueillant 94 EDV sur 497 élèves) est pris en charge par deux professeurs des écoles spécialisés. Il compte vingt-huit élèves répartis en deux groupes. Le groupe 1 est ma classe. J'ai douze élèves parmi lesquels certains sont non-lecteurs - ils ne sont pas entrés dans l'écrit - et d'autres sont lecteurs débutants, avec des acquis qui ne sont pas mis en œuvre. Ma collègue a le groupe 2 avec seize élèves lecteurs pré-autonomes dont la compréhension est à renforcer. L'objectif du dispositif est de permettre à ces jeunes d'atteindre un niveau scolaire autorisant l'entrée en classe de sixième, soit le second palier du Socle commun, et la passation du certificat de formation générale (CFG) avant la fin de la scolarité obligatoire.

Les élèves ont vingt-deux heures de cours par semaine. Les deux groupes bénéficient de l'intervention de professeurs du collège pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS), des arts plastiques, de l'éducation musicale, de la technologie et de la documentation. Le groupe 2 bénéficie en plus d'intégrations au sein des classes de sixième pour les sciences, de manière à ouvrir le dispositif sur le collège et à créer une passerelle vers les classes ordinaires. Mes élèves en feront l'expérience l'année scolaire suivante pour les matières artistiques et l'EPS. Les groupes étant constitués en fonction du palier de maîtrise de

la langue française à travailler, il y a décloisonnement pour les mathématiques au sein du dispositif en groupes de besoins, tous les jours.

Nombreux au collège de Maringues, les autres adolescents du voyage, environ soixante-sept, sont répartis dans les classes ordinaires, en fonction de leur classe d'âge. L'accompagnement du travail personnel (ATP) obligatoire en sixième et les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) proposés de la sixième à la quatrième leur apportent un soutien et un suivi scolaires, chaque semaine, assurés en partie par les professeurs des écoles.

Sur les huit garçons et quatre filles scolarisés dans ma classe, il y a deux Yéniches, deux Manouches catholiques et huit Manouches pentecôtistes ; il n'y a pas de Gitan, ni de Rom. Tous sédentaires ou semi-sédentaires, l'effectif est donc stable mais nous scolarisons chaque année des jeunes dont les familles stationnent pour quelques jours, voire quelques semaines, sur le secteur, pour des raisons familiales ou professionnelles.

L'assiduité est de plus en plus satisfaisante même si l'absentéisme long et/ou perlé persiste dans certaines familles, ce qui n'est pas sans influence sur le travail en classe.

Mes élèves sont âgés de douze à quinze ans et ont un point commun qu'est la grande difficulté scolaire. Les évaluations diagnostiques passées au fur et à mesure des retours de vendange durant le mois de septembre montrent que tous n'ont pas acquis les connaissances et les compétences attendues à l'issue du cycle II soit le premier palier du Socle commun.

Cette hétérogénéité des profils dans la capacité à s'exprimer oralement et dans les compétences à l'écrit est aussi observée sur le plan du comportement : des jeunes peu scolarisés ne sont pas « élèves », d'autres possèdent quelques habitudes scolaires et certains ont globalement le comportement attendu du collégien. On peut constater une corrélation intéressante entre le niveau et l'attitude scolaires.

Dépassons maintenant ces premières données.

ii. Les observations et réflexions

Dès les premiers jours de classe, certains constats ont vivement suscité mon interrogation : des victoires pensées remportées l'année précédente sont finalement remises en jeu à cette rentrée scolaire et mettent en question l'efficacité du travail effectué.

J'avais en face de moi des élèves peu motivés par les tâches proposées, certains dans le refus de travailler, de sortir un stylo, d'ouvrir un cahier ou de s'asseoir sur une chaise, des adolescents présents mais bruyants, parfois provocateurs envers les adultes, refusant d'acheter les fournitures scolaires demandées ou même d'avoir un cartable pour le collège. C'était une classe agitée, peu impliquée scolairement, presque identique à elle-même un an auparavant.

C'est ainsi que j'ai décidé de mettre par écrit mon questionnement : Quelles stratégies d'enseignement construire pour que mes élèves progressent mieux ? Quelles sont les pratiques les plus efficaces face à mon public ? Comment canaliser leur attention dans le travail scolaire ? Quelle organisation adopter pour être plus performante dans mon rôle d'enseignante ? Comment donner l'envie d'apprendre à des élèves en échec depuis longtemps ? Etc. L'effet recherché par ces notes manuscrites était la distanciation.

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse, j'ai décidé de placer les élèves au centre de mon questionnement d'ordre pédagogique. En effet, même si les problèmes sont d'ordre comportemental ou motivationnel, les réponses pour l'enseignant sont d'ordre pédagogique. Mieux connaître les élèves pour mieux les comprendre s'est imposé comme une évidence et c'est l'objet de la première partie. Mieux les comprendre pour prétendre faire les bons choix dans ma pratique de classe quotidienne sera l'aboutissement de ma problématique autour de la réflexion sur l'influence des spécificités culturelles tsiganes quant aux méthodes pédagogiques choisies par le professeur des écoles, le but étant de permettre à ces élèves d'apprendre, à partir de la présentation de savoirs donc signifiants, pour eux mais aussi du point de vue du collège, et d'une façon pertinente.

Mais qu'est-ce qu'une méthode pédagogique ?

Elle se définit *« comme le mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir. Car la méthode est précisément ce qui noue ces trois éléments, de nature très différente et structure à un moment donné, leurs relations. »*[25] La méthode renvoie donc à des choix stratégiques, s'intéressant aux trois pôles cités ci-dessus, faits par le pédagogue pour qu'il y ait apprentissage. *« […] pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait méthode. […] dès que se trouvent réunis un formateur, un apprenant et un savoir il y a une méthode, même si celle-ci n'est pas explicitement reconnue comme telle, même si l'habitude la rend difficilement détachable du savoir à transmettre et la fait parfois percevoir comme l'une de ses dimensions. »*[26] Dans ce cadre, on se préoccupe de l'efficacité de son action et on cherche à résoudre en permanence des problèmes concrets d'enseignement et d'apprentissage sans en oublier les apprenants qui font partie du triangle au même titre que le formateur ou le savoir.

Cette parenthèse faite et pour en revenir de manière plus pragmatique au sujet de mon mémoire, on se situe bien sur le plan de choix pédagogiques faits par l'enseignant dans sa classe, c'est la raison pour laquelle cette seconde partie à orientation pratique se développera à

[25] Philippe MEIRIEU, « L'école, mode d'emploi », Pédagogies, 1985, p. 106.
[26] Ibid., Philippe MEIRIEU, p. 105.

partir des trois pôles du triangle didactique : le savoir, les apprenants et le formateur. J'attacherai une importance toute particulière à rappeler en quoi mes choix dépendent des spécificités culturelles tsiganes développées en amont.

b. Le pôle du savoir

i. Une visée utilitaire

Nous avons vu que les demandes des familles tsiganes vis-à-vis de l'école sont d'ordre fonctionnel, alors comment répondre à ces besoins en classe, et est-ce le rôle de l'école ?
L'idée est d'accompagner les enfants du voyage dans les apprentissages en tenant compte de cette situation concrète qu'est apprendre à lire, écrire et compter, et donc en les mettant en situation d'apprendre avec à la clé un résultat qui pourra être réinvesti rapidement dans un contexte hors scolaire. Méfions-nous ici, l'école n'est pas que là pour répondre aux besoins des familles relatifs aux compétences instrumentales car elle vise des compétences culturelles.

Mettre en exergue les avantages immédiats d'une activité permettra de motiver la curiosité des élèves et de les faire adhérer à la tâche dont l'objectif ne se limitera pas à un aspect purement utilitaire dans le déroulement de la séquence. Le but est de créer des liens entre vie quotidienne et travail scolaire, de privilégier des situations concrètes pour aller vers l'abstrait, de partir du connu pour se diriger vers l'inconnu.
Partir du concret, c'est ancrer l'enseignement dans la vie, observer ce que l'on peut voir/toucher/sentir/goûter/entendre, se construire des outils pour l'analyse. Après cette perception globale, pour passer du concret à l'abstrait, les démarches de comparaison, de confrontation et d'analyse vont permettre de dégager une idée générale.

La séquence de mathématiques, résumée ci-dessous, a été conçue dans cette logique et mise en pratique en seconde période, sur une durée de quatre semaines. Le domaine traité en « Grandeurs et Mesures » est la connaissance et l'utilisation des monnaies ; l'objectif de la séquence est la maîtrise de la relation entre euro et centime d'euro. Plusieurs cas de vérification de rendu de monnaie en magasin ont motivé ce projet d'enseignement mené selon la progression jointe en annexe 1 ; l'outil qui a inspiré ce travail est référencé en bibliographie.

Le domaine des « Grandeurs et Mesures » intervient dans de nombreuses situations de vie. L'utilisation des pièces et des billets renvoie à un aspect essentiel de la vie sociale. Les connaître a donc une application directe qui offre une légitimité aux apprentissages pour nos élèves. Il va alors s'agir pour l'enseignant de mathématiser en quelque sorte les situations données pour mettre en œuvre des connaissances arithmétiques par exemple. Cette visée

utilitaire qui vaut parfois aux « Grandeurs et Mesures » d'être reléguées au second rang dans les classes ordinaires va être un tremplin dans mon cas.

ii. Une structuration du temps transversale

Nous avons découvert précédemment que la notion de temporalité chez les enfants du voyage est particulière : ils perçoivent le temps comme une suite de moments où l'instant présent est primordial. De fait, se projeter dans l'avenir s'avère difficile. Leur culture pourra être un levier si l'on s'appuie sur le temps qu'ils conçoivent en fonction du rythme cyclique des saisons selon une représentation circulaire presque toujours appréhendée dans le présent.
Les activités en classe sur la structuration du temps vont donc avoir une importance toute particulière. Au-delà de la comptine des jours et des mois, de l'utilisation régulière du calendrier et de l'horloge, du travail systématique autour des saisons, de l'adaptation et de la manipulation de l'emploi du temps du carnet de correspondance, des rituels sur la date, de la répétition quotidienne du déroulement de la journée etc., la piste de travail choisie est d'envisager la notion de temps de manière transversale. Les connaissances et capacités attendues pour se repérer dans le temps deviennent ainsi inhérentes à tout projet d'enseignement.

Voyons comment peut s'opérer cette transversalité à travers un projet pluridisciplinaire mené en troisième période et portant sur la fabrication du pain.
Le projet s'intitule « Du grain au pain », les différentes disciplines mises en jeu sont des moyens précieux pour comprendre comment l'on peut arriver à ce produit fini qu'est le pain, et chacune de ces matières va permettre la mise en place d'activités demandant par exemple d'établir une chronologie en ordonnant des images ou de remettre dans l'ordre différents documents. Ces tâches vont concourir à la structuration du temps. Elles sont signalées dans l'organigramme figurant en annexe 2 par un astérisque. L'organigramme présente le projet dans son ensemble et indique les principaux objectifs recherchés dans chaque discipline pour mener à bien ce travail.

On observe que la majorité des disciplines engagées dans ce projet favorise l'acquisition d'éléments dans le domaine du repérage temporel.
Approfondissons ces éléments avec l'aide de l'analyse réalisée par Lotta DE COSTER dans un article du numéro 434 des Cahiers pédagogiques.
Si l'on s'intéresse d'abord à la technologie, ordonner les étapes de fabrication du pain à partir d'une recette trouvée sur internet est une activité favorisant l'acquisition de la notion d'ordre de succession car l'élève doit organiser les événements les uns par rapport aux autres. Dans la

suite logique, la fabrication du pain est aussi une activité en lien avec la notion de temps. Cuisiner s'inscrit dans une durée qui correspond au temps qui s'écoule entre le début et la fin d'une activité : le pétrissage ou la cuisson du pain exigent plus ou moins de temps. La cuisine est donc une activité qui favorise l'appropriation de la notion de durée. Ensuite, la découverte du monde dans le cadre du temps qui passe participe à la prise de conscience et à la représentation de la notion d'irréversibilité dans le sens où l'étude de l'évolution des modes de vie renvoie au fait que le temps qui passe ne revient pas. Le temps est également cyclique : les activités autour du monde du vivant entraînent l'acquisition de la notion de cycle. En effet, appréhender un milieu en fonction des saisons fait appel à une répétition à intervalles réguliers et participe de cette manière à structurer le temps. Enfin, de nombreuses activités en français vont aller dans le même sens, le langage occupant une place centrale dans la construction temporelle. On peut évoquer dans mon projet le travail autour de plusieurs albums qui concourt à ces acquisitions : raconter l'histoire étudiée en classe pour employer un vocabulaire temporel ou se décentrer par rapport au temps vécu ; ordonner des phrases ou des illustrations pour repérer des indicateurs temporels ou respecter la chronologie.

Apprendre le temps n'apparaît pas comme une compétence isolée ou cloisonnée mais bel et bien comme une compétence transversale.

c. Le pôle des apprenants

i. La manipulation

Les enfants tsiganes apprennent dans l'action, sur le terrain, en situation réelle et concrète. Culturellement, l'expérience est synonyme d'apprentissage. C'est ainsi que se pose la question à l'école : comment passer de la pratique au concept ?

A l'occasion du projet relatif à la fabrication du pain, nous avons rencontré des difficultés avec les unités de masse. C'est dans l'opportunité du contexte qu'a démarré la séquence de mathématiques en « Grandeurs et Mesures » autour de l'utilisation des masses. Comparer, mesurer, opérer et fractionner des objets d'une même espèce sont des opérations qui ne recourent pas directement aux nombres. Il est donc nécessaire de les pratiquer en toute occasion en manipulant divers objets permettant aux élèves de se forger des images mentales par rapport aux étalons utilisés. Il ne faut pas craindre de prendre le temps pour les manipulations mais également pour la découverte du matériel, sans contrainte. Pareillement, la mise en place d'activités de comparaison est essentielle. L'élève a de cette manière la possibilité de construire ses repères c'est-à-dire d'accéder aux grandeurs. La mesure des grandeurs est par excellence l'outil de la mathématique appliquée.

Cette dimension est étudiée à travers la description, en annexe 3, de la séquence évoquée précédemment et pratiquée en troisième période.
Ce qui ressort de ces séances, c'est la spécificité du profil manipulatoire des jeunes du voyage qui n'est pas à négliger. S'il y a ceux qui ont besoin de voir et ceux qui ont besoin de parler pour comprendre, il y a également ceux qui doivent manipuler pour appréhender. Le passage par la manipulation est donc un chemin possible vers les apprentissages. Nos élèves agissant plutôt qu'écoutant, privilégier les supports concrets et les activités de manipulation pour entrer progressivement dans les abstractions semble un choix pédagogique pertinent.

Le passage du faire au comprendre est un processus en trois temps : d'une approche globale et concrète de la réalité, en passant par une démarche volontaire qui décompose la réalité en chacun de ses éléments, jusqu'à la reconstruction mentale de la réalité.

ii. L'oralité

La communauté tsigane reste une société de tradition orale même si elle est actuellement de plus en plus immergée dans l'écrit : l'absence d'écriture est un trait spécifique du peuple tsigane qui fait que le rapport à l'écrit continue d'être décalé et contraignant malgré sa nécessité grandissante. L'utilisation systématique de l'écriture à l'école peut ainsi mettre injustement en situation d'échec ces jeunes qui n'entretiennent pas avec l'écrit des rapports de familiarité, alors que celui-là même est inscrit au cœur des apprentissages scolaires. Au collège, lire et écrire sont des actes naturels pratiqués quotidiennement alors que dans les familles des élèves voyageurs, la lecture et l'écriture sont des actes tout à fait exceptionnels, réservés à quelques circonstances précises.
Comment prendre en compte ce facteur culturel pour adapter la démarche pédagogique ? Je fais le choix de placer la langue parlée à l'école, bien que différente de la langue employée dans les familles selon leur appartenance communautaire, comme point de départ à l'entrée dans l'écrit. Partir de l'oral pour aller vers la lecture et l'écriture est l'approche envisagée pour qu'un élève non-lecteur, lecteur-débutant ou lecteur pré-autonome puisse retirer quelque chose de son activité. Le défaut de projection dans l'écrit, élément constitutif de son identité, ne doit pas être un obstacle à sa scolarité. C'est la raison pour laquelle l'oralité, propre à son fonctionnement, peut être utilisée comme point d'appui dans tout projet d'enseignement.

Pour illustrer ces propos, je prendrai l'exemple d'un projet thématique, sur le chien, mené en seconde période dans ma classe, au cours duquel ont été travaillés les domaines suivants :

- la lecture à partir de l'album « Chien Bleu » de Nadja, L'école des loisirs, 1989
- la poésie avec « Le vieux et son chien » dont l'auteur est Pierre Menanteau
- les arts visuels autour de la série des chiens bleus de George Rodrigue

Dans le cadre de l'oralité, je m'intéresserai plus particulièrement aux choix effectués pour les activités de lecture pendant l'étude de l'album.

Au préalable, le texte de l'album a été découpé en dix-huit morceaux mais à aucun moment, si ce n'est en fin de séquence, les élèves n'y ont eu accès sur support papier. Pourtant, des exercices de lecture ont été réalisés au fil des séances. Ma ligne de conduite a été de fixer la compréhension avant tout passage à l'écrit, en partant soit de lectures offertes suivies de temps d'échange autour de l'histoire et de discussion libre, de reformulation ou d'anticipation, soit des illustrations de l'album avec comme objectifs la description des images, l'émission d'hypothèses ou le rappel du récit selon la séance en cours. De ce fait, l'appropriation des compétences à l'écrit est passée par des phases centrées sur la langue orale.

En effet, le but est d'installer la communication d'abord, avec un langage simple et compréhensible, pour glisser progressivement vers la transcription dans un rapport positif à l'écrit.

L'apprentissage de la lecture ne se fait pas sans l'interaction langagière, point de départ pour entrer dans l'écrit, afin de mettre en avant le sens. L'écueil à éviter est l'acquisition du déchiffrage sans avoir compris l'essence même de l'écrit porteur de sens. Le code est indispensable à la lecture mais il ne suffit pas. Nombreux sont les adolescents du voyage qui arrêtent de progresser une fois qu'ils savent déchiffrer ; ils ont une idée erronée de ce qu'est l'acte de lire et cette représentation peut entraîner l'illettrisme car l'absence de transfert entraîne souvent le désapprentissage. Il ne faut plus que lire et écrire soient *« les outils essentiels d'un voyage immobile au long cours dont les finalités ne se dévoileront éventuellement qu'à l'âge d'adule, quand seront enfin disponibles pour l'expérience véritable les savoir-faire latents capitalisés »*[27], écrit Michael RIGOLOT ; et des éléments de réponse peuvent se trouver dans l'oralité pour que les écrits parlent.

On peut comparer l'apprentissage de la lecture à une recette de cuisine dont la réussite serait conditionnée par un bon dosage des ingrédients : le sens et le code. Le déclenchement de l'interaction de ces deux ingrédients sera favorisé en multipliant les activités orales car les prémices de l'apprentissage écrit vont se construire dans l'oralité.

[27] « Roms, Tsiganes, Gens du voyage », VEI Diversité, 2009, p. 91.

d. Le pôle du formateur

i. La flexibilité et l'adaptabilité

L'éducation familiale tsigane diffère des valeurs éducatives scolaires. C'est un constat fait en première partie.

En effet, l'enfant est éduqué par la famille élargie avec souplesse. Alain REYNIERS écrit : « *Quand il manifeste une envie de manger, la famille lui donne la nourriture qu'elle a sous la main […]. Quand il souhaite dormir, la famille lui laisse le loisir de se reposer.* »[28] A leur rythme, les enfants deviennent des adultes parmi les gens du voyage. Le groupe familial respecte la liberté de l'enfant qui mène ses propres expériences en toute responsabilité, l'éducation étant à base d'autonomie et de confiance. Parallèlement, le collège est un milieu normé et structuré dans lequel l'élève évolue selon un règlement établi non négociable en respectant l'autorité des adultes qu'on ne peut persuader du mal-fondé des règles en vigueur. Ce cadre fixe n'existe pas au sein de la communauté tsigane et c'est ainsi que l'institution scolaire entre souvent en opposition avec le mode de vie plus souple des enfants du voyage.

A partir de ce constat, comment créer des passerelles entre ces deux univers ?

La piste envisagée est de proposer une approche des apprentissages basée sur les centres d'intérêt que peuvent manifester, à un moment donné, les jeunes voyageurs. Il s'agit pour l'enseignant d'être flexible pour adapter sa pratique à une situation présente et ainsi répondre à des attentes ponctuellement.

Depuis le mois de novembre, Florence est une élève de ma classe qui participe à l'activité "Club Presse : Journal du collège" tous les mardis de 13h00 à 14h00 dans le cadre de l'accompagnement éducatif avec un professeur de français du collège. C'est une démarche positive dans le sens où l'adulte côtoyé n'est pas l'enseignant de référence et où les autres élèves sont des gadjé. L'usage de l'informatique aurait mobilisé Florence et motivé cette inscription qui est une première au collège.

Valoriser cette initiative demeurait une priorité mais le dispositif d'accueil a cours sur ce créneau horaire. Un choix s'imposait : suivre la règle qui interdit tout accompagnement éducatif sur le temps de classe ou adapter l'emploi du temps à un contexte précis. Après soumission du cas au service de la vie scolaire et au chef d'établissement, il a été possible de saisir cette opportunité d'intégration.

Au mois de janvier, Florence a expliqué au groupe que les classes de cinquième allaient visionner un second film, lors de l'opération Collège au cinéma, et que le Club Presse

[28] « La scolarisation des enfants du voyage », VEI Enjeux, 2002, p. 22.

cherchait des journalistes pour rédiger un résumé et un avis sur ce film. Le groupe a manifesté le désir de publier cet article dans le Journal du collège du second trimestre alors que nous étions lancés dans le projet "Du grain au pain". La vidéo en elle-même était l'élément déclencheur de cette adhésion mais la rédaction de l'article allait poursuivre des objectifs porteurs en production d'écrit. Au second trimestre, nous avons donc découvert ce film, en salle multimédia, occasion supplémentaire de se regrouper avec les autres collégiens. La participation à cette rencontre ponctuelle a nécessité une nouvelle fois un aménagement de l'emploi du temps des élèves qui a permis d'éviter la marginalisation mais a demandé de la flexibilité dans la gestion structurée du collège.

Le lendemain, les élèves ont appris à rédiger un texte court en dictée à l'adulte. Au cours de cette séance, les occasions de rechercher et organiser des idées, de choisir du vocabulaire, de construire et enchaîner des phrases, de prêter attention à l'orthographe n'ont pas manqué. Florence a voulu saisir informatiquement l'article sur le temps du Club Presse ; ses camarades ont émis le souhait d'illustrer des passages du film. L'illustration choisie par les élèves a été celle de Yorgui, le plus en difficulté dans les apprentissages scolaires, comme si un rôle lui avait été attribué, celui de dessinateur et non de scripteur. L'édition du second Journal du collège a été l'occasion de montrer à tous les collégiens le travail effectué ainsi mis en valeur.

A la suite de ce travail, le groupe a beaucoup reparlé du film, et notamment des loups qui ont élevé une jeune fille sauvage. Ces animaux suscitaient beaucoup de curiosité et semblaient constituer un centre d'intérêt que j'ai volontairement utilisé pour initier une séquence sur le texte documentaire autour du loup, en interrompant de nouveau le projet relatif à la fabrication du pain mais en m'adaptant à un contexte précis pour répondre à une demande.

On est loin d'une pédagogie sécurisante prête à l'emploi, c'est une pratique qui profite de l'enjeu présent en saisissant l'opportunité d'une situation afin de mieux considérer les élèves, ce qu'ils sont, ce qu'ils aiment ou ce à quoi ils aspirent, dans l'idée de susciter le plaisir d'apprendre. Si la ligne directrice reste l'acquisition des compétences définies par les Instructions Officielles, la prise en compte des besoins des Tsiganes et de leur spécificité impliquera une certaine flexibilité et une grande adaptabilité. C'est un biais possible pour établir des relations entre les valeurs éducatives familiales et scolaires.

ii. La variété des outils et des situations

En première partie, nous avons mis en avant le fait que l'enfant du voyage apprend en imitant les plus grands, sans relation hiérarchique. Progressivement, son univers est

différencié par son éducation : il y a diversification dans le sens où chacun se verra attribuer un rôle complémentaire au sein du groupe.

D'un point de vue du formateur, des solutions sont possibles dans la classe pour prendre en compte ces caractéristiques culturelles comme le travail en groupe, ou en tutorat, qui va permettre aux experts d'une compétence d'apprendre aux novices, l'instruction n'étant plus du seul ressort de l'enseignant. Il faudra bien sûr être attentif à la formation hétérogène des groupes, à la clarté des objectifs, à l'implication dans la tâche de chacun, à la gestion du temps, au rôle de l'enseignant, à l'évaluation formative du travail en commun puisque les élèves sont en situation d'apprentissage. Le travail de groupe peut donc occuper une place importante dans le temps pédagogique sans exclure pour autant les séquences transmissives pour des mises au point théoriques, ni les exercices de structuration pour vérifier le degré de réinvestissement des acquis.

Quant à la notion de complémentarité, la répartition des tâches, pour aboutir à une production commune ou une réalisation concrète dans le cadre d'un projet, permet d'encourager la collaboration entre apprenants autour d'un apprentissage très socialisé. Cette piste de travail rejoint l'idée de rôle dans la communauté mais cette spécialisation est insuffisante à l'école. Elle doit évoluer de manière à ce que chaque individu ne se cantonne pas à effectuer uniquement les travaux dans lesquels il réussit le mieux, en instaurant une rotation des tâches par exemple.

On ne peut donc pas calquer à l'identique les caractéristiques d'apprentissage tsiganes au milieu scolaire sous peine d'avoir une conception appauvrie et réductrice de la pédagogie. Le but est bien d'utiliser la spécificité culturelle comme catalyseur des apprentissages et non de paralyser le système éducatif en utilisant une seule et même méthode.

Il s'agit de montrer les bénéfices apportés par l'utilisation d'un ensemble de dispositifs nécessitant différents outils mis en œuvre dans des situations d'apprentissage variées. *« Les outils d'apprentissage représentent l'ensemble des médiations utilisées par le maître. C'est à la fois, la parole, le geste, le tableau noir, la fiche individuelle de travail, le livre ou le document, la diapositive ou le film, les éprouvettes et tubes à essais, le micro-ordinateur et le magnétophone, mais aussi, plus modestement, la colle, le carton et les ciseaux. »*[29] En ce qui concerne les situations d'apprentissage, elles vont du cours magistral au travail individualisé en passant par la mise en groupe suscitant des interactions.

[29] Philippe MEIRIEU, « L'école, mode d'emploi », Pédagogies, 1985, p. 108.

Proposer aux élèves des outils et des situations d'apprentissage adaptés à leur profil peut constituer un point de départ mais non une finalité au risque de les enfermer dans des modes de pensée et des conceptions qui finiront par bloquer toute progression. Le choix de la méthode dépend de l'apprenant mais pas uniquement : des variables liées à l'objectif poursuivi et au formateur ont un rôle à jouer, explique Philippe MEIRIEU dans « L'école, mode d'emploi », pour ne pas conduire à la pratique d'une méthode unique et sombrer dans l'immobilisme. C'est bien l'interaction du savoir, de l'enseignant et de l'apprenant qui guidera l'acte pédagogique en interrogeant les objectifs, les capacités de formation et les démarches intellectuelles des élèves.

Alterner les approches, diversifier les supports, changer régulièrement d'activités… seront des gages de réussite. Il n'y a pas de solution optimale, seulement des points d'appui, propres à son public en l'occurrence ici celui des adolescents tsiganes, à chercher pour en faire des leviers d'un point de vue pédagogique.

Tout au long de cette seconde partie, des pistes pédagogiques ont été dégagées à partir des trois pôles du triangle didactique, avec l'hypothèse que la prise en charge de l'identité culturelle a un rôle facilitateur à jouer dans les apprentissages. Il est temps d'analyser ces réponses en troisième partie et de réfléchir à leur pertinence avec un public marginalisé élargi.

III. Analyse des pistes de travail et transfert en dehors du dispositif

a. Synthèse et critique

i. Une pédagogie interculturelle porteuse

Dans ma classe, au fil des différents projets d'enseignement dont une partie transparaît au travers du mémoire, j'ai pu observer un climat plus serein et une ambiance de travail progressivement meilleure : des élèves plus motivés qu'en début d'année, plus attentifs, moins agités, moins en opposition, prêts à faire des efforts pour progresser et surmonter leurs difficultés. Pourquoi une telle évolution constatée du comportement et de l'attitude scolaires ? Partir de ce que mes élèves sont et non pas de ce qu'ils devraient être au collège m'a d'abord permis de réellement prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de ce public dans ma pratique quotidienne et alors de proposer des enseignements qui fassent sens pour eux en rendant les apprentissages plus lisibles, les intentions de l'école plus compréhensibles. L'adaptation des pratiques pédagogiques aux spécificités culturelles tsiganes rend ainsi possible l'adhésion des élèves et leur investissement dans la poursuite d'objectifs scolaires via un travail plus cohérent en phase avec le profil du public.

Mais attention, ces adaptations restent des moyens mis en place pour progresser dans l'acquisition du Socle commun, et l'attitude de l'enseignant doit être sans équivoque : *« Il doit mettre en place une pédagogie adaptée qui permette à l'élève d'appréhender le milieu scolaire non-tsigane et d'en devenir partie prenante. L'enseignant doit faire appréhender son milieu et non le transformer pour qu'il convienne au milieu tsigane. »*[30] Il s'agit donc d'être conscient des limites d'une pédagogie culturellement adaptée.

ii. Les dérives des réponses apportées

En analysant la pratique professionnelle du point de vue du pôle du formateur, le risque que comportait l'utilisation d'une seule méthode, celui de rendre intolérant l'élève à toute autre méthode, a été mis en avant, d'autant plus qu'il faut des méthodes pour faciliter le retour en milieu ordinaire dans le cadre du dispositif qui est passerelle. De manière analogue, profiter d'une situation imprévue mais stimulante pour son public ne doit néanmoins pas faire oublier la programmation initialement prévue en fonction des Instructions Officielles.

Le raisonnement est le même pour les deux autres pôles : à ne poursuivre que des objectifs fonctionnels via le passage par la manipulation, on risque d'entraîner un appauvrissement des savoirs et une accession limitée à l'abstraction. *« En effet, si, comme le dit le proverbe, "C'est en forgeant qu'on devient forgeron", cela n'est toutefois ni assuré, ni systématique. […] Il ne suffit pas de mettre l'apprenant "au pied du mur" pour qu'il apprenne, pas plus qu'il n'est certain que cela y suffise. »*[31], explique Philippe ASTIER. Il est important de se méfier de pratiques pédagogiques orientées vers le concret, l'utilitaire, le quotidien, pour les élèves aux difficultés scolaires graves et durables : si la poursuite de compétences d'insertion sociale n'est pas à ignorer, il n'en reste pas moins important d'apprendre pour le plaisir d'apprendre et de passer dans la classe supérieure.

Quant à l'enseignement du temps qui passe, le programme peut être ancré sur le vécu, l'histoire des élèves, à partir du moment où le but recherché est sans ambiguïté : les solutions sont trouvées pour donner du sens aux apprentissages et donc renouer avec le monde scolaire et non pour se replier sur soi. Les élèves vont commencer par s'inscrire dans leur propre histoire afin de mieux s'inscrire ensuite dans l'Histoire de France par exemple.

Les différentes adaptations pratiques développées en seconde partie sont des chemins possibles dans les apprentissages mais elles ne doivent pas faire l'exclusivité dans le quotidien

[30] Michel DELSOUC, « La scolarisation des enfants tsiganes », Les cahiers VEI, 2007, p. 21.
[31] « Modes et stratégies d'appropriation des savoirs : l'exemple des enfants tsiganes », Actes du colloque organisé par l'IUFM de l'académie de Lyon, p. 89.

de la classe, auquel cas il y aurait dérive et sclérose pédagogique sous-jacente. En effet, ce qui est important, c'est d'être conscient des principes d'action qui sous-tendent les méthodes.
Pour le formateur, il s'agit de croiser progressivement les outils et les situations, avec flexibilité et adaptabilité, pour permettre à la fois une progression des savoirs, d'ordres concret et abstrait, et des démarches cognitives des apprenants, dépassant les stades manipulatoire et oral. En voici une illustration : *« […] on permettra à l'élève silencieux de progresser en mathématiques en respectant son désir de travailler seul sur une fiche, mais l'on s'appuiera sur la connaissance acquise ainsi pour lui demander de l'exposer à un groupe et se dégager d'une méthode dans laquelle il aurait pu s'enfermer. L'on utilisera les habiletés manipulatoires de tel autre pour lui faire acquérir, par découpage et montage, la structure de la phrase et d'un texte ; une fois cette maîtrise acquise, on lui demandera de trouver un titre pour qu'il apprenne à effectuer une synthèse et à passer à l'abstraction… Cette technique du "croisement" que nous tenons pour le nœud essentiel de l'activité pédagogique nous dégage d'une différenciation statique qui confinerait à l'enfermement. »*[32]

iii. Des adaptations générales

Les pistes pédagogiques dégagées tout au long de ce travail sont loin d'être complètes et ne traitent pas de l'ensemble des spécificités culturelles tsiganes mais il s'agit de réponses éducatives communes : le groupe est pris en compte pour penser la classe dans le registre de la pédagogie "du prêt-à-porter", ce qui diffère de l'adaptation fine des pratiques aux besoins d'un élève en particulier sur le mode de la pédagogie "sur mesure" que nous aborderons par la suite. J'illustrerai ces dires avec la Méthode Naturelle de Lecture-Ecriture (MNLE) mise en pratique cette année scolaire et choisie au vu du profil général de ma classe. Le tableau général présent en annexe 4 donne une vue d'ensemble des objectifs et activités de la MNLE.
Le point commun à l'ensemble des adolescents du voyage inscrits dans le groupe 1 du dispositif est la grande difficulté rencontrée dans l'apprentissage de la lecture malgré de nombreuses années passées à tenter d'assimiler les règles de correspondances graphèmes-phonèmes à travers l'enseignement rationnel et méthodique du « B – A – BA ».
La plupart des enfants ont appris à lire de la sorte, rapidement et simplement, mais c'est ignorer qu'ils ont dépassé cette tactique laborieuse souvent et inconsciemment par leurs propres moyens, sans omettre les centaines d'heures passées : ce sont ces compétences, implicitement acquises par la plupart des élèves en réussite, qu'il va falloir expliciter et

[32] Philippe MEIRIEU, « L'école, mode d'emploi », Pédagogies, 1985, p. 125.

appréhender au sein du dispositif. *« Apprendre à lire, c'est apprendre à décoder, ce n'est pas seulement apprendre les conversions graphèmes-phonèmes, c'est aussi apprendre à repérer des analogies et des syllabogrammes. »*[33] Et c'est l'expérience réfléchie par l'apprenant qui va être le moteur de l'apprentissage, d'où une méthode qualifiée d'expérimentale, car il ne suffit pas de révéler des connaissances à une personne pour qu'elle se les approprie et soit capable de les utiliser, principe qui peut se particulariser à tous les autres apprenants. L'élève produit ici lui-même son savoir par l'action personnelle afin d'acquérir les compétences du lecteur habile dans la reconnaissance de mots : dictionnaire mental, analogies orthographiques, mémorisation de syllabogrammes et enfin conversions graphèmes-phonèmes (CGP). *« Le considérable travail de mémorisation de textes, d'expressions, de mots, de repérage d'analogies et de syllabogrammes qui précède la construction des CGP dans la méthode décrite ici n'est pas le reflet d'une hésitation devant la nécessité d'impulser le décodage, mais découle de la compréhension fine des diverses compétences que l'apprenant doit s'approprier pour accéder aux bases de la lecture. »*[34]

Enfin, ce que j'ai trouvé dans la MNLE, c'est la prise en compte de l'histoire personnelle, du vécu, de l'affectif, me permettant ainsi d'ancrer cette démarche dans la culture de mes élèves et d'en faire un solide levier pour leur apprendre à lire et à écrire. En effet, *« les témoignages de ces moments de vie et tous les écrits concernant l'intérêt profond de l'apprenant constituent les textes supports de lecture qu'on peut appeler "textes de vie". »*[35]

b. <u>Adaptation singulière des principes généraux</u>

i. Le phénomène d'acculturation

Michel DELSOUC parle du concept d'acculturation pour expliquer les phénomènes qui se produisent entre deux cultures différentes lorsqu'elles sont en contact et qui sont le fruit d'une interaction mettant en évidence l'évolution des parties en présence.

En effet, le contact entraîne l'interaction entre deux groupes et *« c'est l'importance de ces interactions qui déterminera les degrés d'assimilation et par voie de conséquence les niveaux d'acculturation. »*[36] Michel DELSOUC définit ainsi cinq niveaux d'acculturation pour déterminer la nature des contacts Tsiganes/non-Tsiganes, et ceci en fonction de cinq référents : le temps, le voyage, la frime, l'adaptabilité-complémentarité et l'organisation familiale. *« Le dernier niveau correspond à une pré-assimilation. Au-delà du niveau 5, on a*

[33] Danielle DE KEYZER, « Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte », RETZ, 1999, p. 9.
[34] Ibid., p. 11.
[35] Ibid., p. 17.
[36] Michel DELSOUC, « Tsiganes, qui sont-ils ? », Les cahiers VEI, 2005, p. 35.

affaire à des Tsiganes ayant perdu leur identité ethnique, vivant avec les référents des non-Tsiganes et n'ayant plus de Tsigane que le nom. »[37]

La prise en compte de cette classification permet de mieux appréhender les spécificités culturelles sur le plan des attitudes et des comportements ainsi que les transformations possibles des contacts entre Tsiganes et non-Tsiganes. Le but est de dépasser des rapports Dominant/Dominé afin d'installer des rapports basés sur la communication, à partir d'une double prise en compte de l'évolution des degrés d'assimilation et des changements de niveaux d'acculturation, pour une meilleure compréhension des élèves et de ce fait une meilleure anticipation d'un point de vue pédagogique pour l'enseignant.

Prenons l'exemple du facteur temps pour illustrer ces propos : *« Une discussion a priori banale, une envie… et on quitte immédiatement une aire de stationnement. Si les enfants fréquentent un établissement scolaire, l'enseignant ne sera pas informé de ce départ et il ne pourra, de ce fait, envisager une continuité de son action (livret de suivi, documents…). Il ignore le nouveau point de chute de cette famille mais il doit être conscient que, en toute bonne foi, les intéressés eux-mêmes n'envisageaient pas la veille ou le matin même un départ aussi précipité. »*[38] C'est une situation que je connais et qui m'est arrivée encore il y a peu de temps. Elle est à comprendre dans le sens où il ne s'agit pas d'une fuite, elle est à anticiper car il vaut mieux demander à ces élèves d'avoir dans leur cartable tout le matériel scolaire qui les suit du collège au terrain et vice-versa, elle est à repérer à partir de la prise en compte d'un temps subjectif qui se manifeste par des attitudes et des comportements liés au moment présent d'où des réactions spontanées et des décisions prises en fonction de données ponctuelles.

Prenons quelques études de cas pour montrer comment les spécificités culturelles tsiganes se concrétisent différemment selon les élèves.

ii. Implications concrètes

Si l'on s'intéresse au référent de l'organisation familiale, les différents degrés d'assimilation ressortent nettement.

Lorsque Sandy est absente, je cherche à joindre le père, autorité morale et sociale. Son organisation familiale est nucléaire, comprenant le père, la mère et les enfants, soit d'un degré d'assimilation de niveau 4 ou 5, ce qui n'est pas le cas de Jessy pour qui je vais plutôt chercher à contacter le grand-père. Cet adolescent vit dans son groupe familial qui comprend

[37] Michel DELSOUC, « Tsiganes, qui sont-ils ? », Les cahiers VEI, 2005, p. 35.
[38] Ibid., Michel DELSOUC, p. 36.

l'ensemble des familles créées à partir des enfants mâles issus de mêmes parents ; ce type d'organisation familiale correspondant à des degrés 3 ou 4 d'assimilation.

Les différents degrés d'assimilation apparaissent également dans le domaine de la gestion du travail scolaire.

Anaïs est une élève qui veut systématiquement terminer un travail commencé malgré la fin de l'heure : elle travaille dans la continuité, d'un seul trait, et c'est difficile pour elle de poursuivre ce travail après la récréation car il a un goût de déjà vu et donc de fini. Concrètement en classe, dans le cas d'Anaïs, il s'agit d'envisager un travail court et global. L'enseignant doit faire en sorte de découper sa séquence en plusieurs séances dont la durée puisse s'inscrire dans les plages exactes prévues dans l'emploi du temps. Si besoin de correction, elle sera de préférence consécutive au travail réalisé et individualisée pour mobiliser le plus possible la jeune fille dans son rapport cognitif à la tâche. Anaïs a un degré d'assimilation de niveau 1 ou 2 du référent temps car sa gestion temporelle est liée à la durée d'une action, il n'y a pas gestion du temps métrique, elle se renseigne par contre auprès de personnes si besoin est de respecter un horaire par exemple.

D'autres élèves en revanche ont un degré d'assimilation de niveau 3 ou 4. Pour Saül, un travail commencé le matin et poursuivi l'après-midi est possible. Florence est une élève capable de poursuivre le lendemain un travail commencé la veille ; elle peut aussi utiliser un cahier de textes de manière guidée mais elle n'est pas encore complètement autonome dans l'organisation de son travail en fonction de certaines échéances. Pour ces élèves, la prise en compte de la durée permet de mettre en place et de gérer un projet à court terme. L'utilisation de la montre est en cours d'acquisition et fait l'objet d'un entraînement quotidien.

iii. Des suradaptations nécessaires

Prendre en compte les degrés d'assimilation de chacun en fonction des différents référents d'un point de vue culturel revient à considérer les individualités au sein du dispositif et donc à répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. La classe est bien une somme d'individus d'où la nécessité d'une pédagogie "sur mesure" qui varie selon les élèves : la prise en compte des enfants du voyage un par un engendre l'adaptation précise aux besoins de chacun en particulier des pratiques développées dans le mémoire.

Suradapter, c'est s'adapter plus finement et de manière complémentaire au cadre général. On dépasse le cadre des spécificités culturelles tsiganes : ce sont bien les besoins propres des individus qui conditionnent le registre de réponse dans le cadre de l'enseignement, et ce quelque soit la culture concernée. Un exemple de suradaptation figure en annexe 5.

Il apparaît donc intéressant de se poser la question suivante : comment des pratiques adaptées à mes élèves peuvent-elles prendre place et rendre service à d'autres élèves ?

c. Corrélation avec les familles culturellement éloignées de l'école[39]

i. Définition et rapport à l'école

Si l'on prend l'exemple des classes populaires, elles se définissent par différents critères : un niveau de revenu faible, un niveau de diplôme inférieur au baccalauréat, un niveau de qualification faible avec des emplois d'exécution, la conscience de classe (identité culturelle, collective et temporelle).

Si l'on s'intéresse au lien socialisation familiale et réussite scolaire, on remarque que dans les logiques sociales et culturelles des classes populaires les résultats scolaires sont attribués aux dons, que les bons résultats sont proportionnels au temps de travail, que l'autorité des adultes est sacrée et que ce respect absolu interdit l'échange, que le conformisme social exclut la création ou l'originalité (on ne sort pas du groupe), qu'il y a adaptation aux contraintes extérieures, que la régulation des apprentissages est forte, que le code langagier est restreint, que l'utilitarisme pédagogique est prégnant etc.

Apprendre, c'est finalement sacrifier du temps et non l'investir, l'acteur est l'enseignant et non l'enfant. Les apprentissages ont une fonction utilitaire avec l'attente d'un résultat immédiat. Il n'y a pas de valorisation de l'apprendre, de plaisir d'apprendre. Ce n'est pas pour autant qu'il y a négligence scolaire.

Le monde social des classes populaires est autre que le monde scolaire. Il n'y a pas de pédagogisation de l'espace social et familial comme d'autres milieux sociaux.

ii. Mise en exergue de similitudes

Entre les parents et la scolarisation, apparaissent des critères déterminant la réussite qui sont communs au milieu populaire et au monde tsigane. En effet, on retrouve des similitudes quant aux formes familiales de la culture langagière, aux conditions et dispositions économiques, à l'ordre moral et domestique, aux formes de l'autorité familiale, aux modes familiaux d'investissement pédagogique (les cinq facteurs énoncés par Bernard LAHIRE).

Précisons quelques analogies, en ayant à l'esprit l'écueil de la surgénéralisation.

Qu'un élève soit issu des milieux populaire ou tsigane, le code langagier n'est pas élaboré tel qu'on l'attend à l'école, il se cantonne au rôle de communication directe. *« S'ils maîtrisent*

[39] Partie réalisée à l'aide du cours de sociologie d'Elvire GAIME sur l'école et la famille (stage CAPA-SH).

bien le langage parlé, les élèves les moins performants sont parfois dépourvus des outils langagiers qu'exige la réussite scolaire. Ils ont du mal […] à s'abstraire de la formulation immédiate des besoins ou de l'expérience vécue et à utiliser les mots pour penser, raisonner et apprendre : le langage s'immerge dans l'expérience et se confond avec les actions, les événements et les situations. »[40] Les principes d'action du pédagogue sont donc semblables à ceux pointés dans le cas des enfants du voyage en seconde partie.

Dans le domaine de l'éducation, pour reprendre une formule de Philippe MEIRIEU, le point commun résiderait dans le rôle exercé par les parents qui ne seraient pas des "professeurs d'intelligence" à l'occasion des événements familiaux eux-mêmes. Dans les deux cas, les stratégies d'acquisition du capital scolaire ne reviennent pas à la famille. De plus, l'école n'est pas perçue comme un service qui permettrait à l'enfant de s'épanouir ou de se réaliser.

Quant aux apprentissages, la ressemblance transparaît au travers de l'utilitarisme pédagogique avec l'idée d'un avantage immédiat. *« Ils arrivent mal à inhiber ou à différer l'action pour maîtriser leur impulsivité et ne savent guère anticiper. Ces enfants ne sont pas intrinsèquement impulsifs mais manquent des stratégies cognitives qui leur permettraient de s'arrêter pour penser. »*[41], dixit Sylvie CEBE, ce qui rejoint l'aspect pratique et in situ des apprentissages familiaux en milieu tsigane.

Enfin, ces deux milieux attribuent un sens au travail scolaire qui diffère des objectifs de l'école. *« Les règles implicites du jeu scolaire qu'ils décèlent sont souvent erronées et leurs interprétations touchant l'utilité de l'école, le sens de l'apprentissage et des activités sont souvent inadaptées voire contre-productives. »*[42], idée en adéquation avec le fait que les attentes du système scolaire sont décalées par rapport aux demandes des familles tsiganes.

iii. Transposition des principes pédagogiques

Au vu des similitudes repérées, il semble pertinent d'étendre les pistes de travail dégagées au sein du dispositif à une plus large étendue d'enfants en grande difficulté scolaire, de sorte que des solutions soient utiles à d'autres.

De manière analogue, il n'y a donc pas de recette prête à l'emploi mais plutôt un cadre de pensée selon lequel la culture devient un facilitateur et n'est plus un obstacle aux apprentissages. Pour se mettre en place, ce cadre de pensée doit se particulariser en fonction

[40] Sylvie CEBE, « Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficience scolaire ultérieure du CP au CÉ2 - Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires », Thèse, 1999, p. 92.

[41] Ibid., Sylvie CEBE, p. 89.

[42] Ibid., Sylvie CEBE, p. 90-91.

du public auquel on s'adresse, toujours dans un esprit de pluralisme pédagogique et de prise en compte de l'ensemble d'une situation permettant la mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle. *« Les enseignants doivent être formés pour l'accueil de la variété dans l'assouplissement des contenus, sans idées préconçues sur la manière dont doivent se comporter les enfants : c'est au contraire cette manière qui doit induire leurs pratiques et leurs supports pédagogiques. Les enseignants doivent être formés et informés de telle façon qu'ils ne soient bloqués ni par leur ignorance (dont découle un ethnocentrisme mal dominé) ni par leurs connaissances (dont découle parfois un ethnologisme mal assumé). »*[43]

Pour un enfant issu d'une minorité, l'école restera un agent d'acculturation dans le sens où elle influencera toujours un minimum l'acte éducatif mais la scolarisation ne doit pas être un agent de déculturation. Elle doit être conçue comme moyen d'adaptation complémentaire à l'éducation familiale. Pour Jean-Pierre LIEGEOIS, l'éducation scolaire doit se conjuguer avec l'éducation familiale ; elles ne sont ni parallèles ni contradictoires au risque que l'école soit un lieu de conflit car l'identité de l'enfant serait menacée. On est sur un processus long d'interaction qui nécessite de la souplesse et qui prend en compte l'histoire des familles pour lesquelles on scolarise leur descendance dont les racines ne doivent pas être coupées. Ces pratiques pédagogiques demandent de l'enseignant des connaissances et des capacités d'adaptation au quotidien, un savoir-faire.

Une culture d'origine éloignée de la culture scolaire peut donc mettre en péril la réussite scolaire. L'enseignant doit être conscient de ces mécanismes identitaires complexes et prendre en charge la difficulté globalement. Pour cela, des principes d'action généraux sont à la base des méthodes et retiennent mon attention : une connaissance approfondie des particularismes culturels du public ; le développement des modes de communication et des outils cognitifs proches de l'éducation parentale pour rendre les intentions de l'école compréhensibles ; une expérience réfléchie par l'apprenant lui-même, le but étant de donner du sens au travail scolaire et ainsi espérer insuffler le désir d'apprendre ; un croisement des approches afin d'éviter la différenciation sclérosante. C'est dans ce cadre qu'il faut penser les valeurs familiales comme des tremplins pédagogiques pour réduire l'écart aux valeurs scolaires et donc les inégalités sociales dans la réussite scolaire. Il y a bien des enjeux culturels dans l'enseignement : les nier, c'est oublier que l'on forme avant tout des individus avec un vécu propre et ne pas réunir toutes les conditions propices aux apprentissages.

[43] Jean-Pierre LIEGEOIS, « Roma, Tsiganes, Voyageurs », Conseil de l'Europe, 1994, p. 226.

CONCLUSION

Du terrain au collège, j'ai voulu mettre en exergue comment faire interagir deux cultures, comment mettre en synergie deux mondes plutôt que de les faire coexister.
L'identité de l'enfant, lieu de sécurité et de référence, ne doit pas être menacée à l'école qui ne doit pas à l'inverse perdre son sens. L'idée n'est pas un compromis, il s'agit de trouver des éléments culturels qui servent de leviers aux apprentissages pour ne plus considérer ces spécificités comme des contraintes. Les pistes pédagogiques dégagées sont des pratiques dans lesquelles la culture rend service, constitue une opportunité. Les pratiques constituent ainsi un point d'appui primordial sur lequel l'enseignant a prise ; elles permettent d'échapper à la double incompréhension selon laquelle les familles n'ont rien compris à l'école et l'école n'a pas su s'adapter aux enfants tsiganes. On ne peut pas changer les familles, point fautives d'ailleurs et dont le vécu scolaire est souvent teinté de souffrance et de négligence, ni dénaturer le système scolaire, alors on ne va pas seulement rejoindre leur culture mais plutôt la prendre en compte pour penser la classe et c'est ce principe qui va conditionner et régir les situations mises en place quotidiennement.

Au collège, le but n'est pas de vouloir assimiler à tout prix les adolescents tsiganes aux collégiens sédentaires, l'objectif poursuivi est de l'ordre de l'interculturalité. Il s'agit pour mes élèves d'entrer en contact avec la culture scolaire pour apprendre et s'intégrer sans perdre de vue leur propre culture d'appartenance. L'idéal est que le monde scolaire offre un lieu d'ouverture vers la société dans laquelle les enfants du voyage sont immergés tout en respectant leur éducation familiale, et que le monde tsigane apprenne en conservant son identité dans une optique d'interaction.

L'enjeu à ne pas perdre de vue est une culture commune. Les choix de l'enseignant, reconnaissant la différence et soucieux de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers, sont faits pour permettre aux élèves de devenir partie prenante du système éducatif des non-Tsiganes. Il n'y a pas de pédagogie spécifique pour les enfants du voyage, il n'y a pas de solution unique optimale, il n'est de bonne pédagogie que dans l'éclectisme méthodique, à condition qu'elle respecte les différences pour mieux les considérer en pratique.

Ceux qui réussissent le mieux à l'école, en classe ordinaire, sont les enfants qui sont culturellement les moins éloignés de la culture valorisée à l'intérieur du système scolaire, ce qui n'est pas sans poser les mêmes problèmes aux milieux populaires pour lesquels le cadre de pensée développé ici est finalement applicable.

A. BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES, PUBLICATIONS, BROCHURES, ARTICLES

- CEBE Sylvie, *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficience scolaire ultérieure du CP au CÉ2 - Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires,* Thèse, 1999

- DE COSTER Lotta, *Comment l'enfant apprend le temps,* Cahiers pédagogiques, n° 434, juin 2005

- DELSOUC Michel, *La scolarisation des enfants tsiganes*, SCEREN CRDP Midi-Pyrénées, Les cahiers VEI, 2007

- DELSOUC Michel, *Tsiganes, qui sont-ils ? D'une approche stéréotypée à une approche socio-ethnologique,* SCEREN CRDP Midi-Pyrénées, Les cahiers VEI, 2005

- LIEGEOIS Jean-Pierre, *Minorité et scolarité : le parcours tsigane,* Centre de recherches tsiganes et CRDP Midi-Pyrénées, Collection Interface, 1997

- LIEGEOIS Jean-Pierre, *Roma, Tsiganes, Voyageurs,* Les éditions du Conseil de l'Europe, Collection Education, 1994

- MEIRIEU Philippe, *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée,* ESF EDITEUR, Collection Pédagogies, 1985

- *Accueillir et scolariser les enfants tsiganes et voyageurs en classe ordinaire*, CEFISEM de Nancy-Metz, 2000

- *A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs,* Cahiers pédagogiques, Hors-série numérique n°21, mai 2011

- *La scolarisation des enfants du voyage,* SCEREN CNDP, VEI Enjeux, Hors-série n°4, juillet 2002

- *Modes et stratégies d'appropriation des savoirs : l'exemple des enfants tsiganes,* CRDP de Lyon, Actes du colloque organisé par l'IUFM de l'académie de Lyon, 2000

- *Roms, Tsiganes, Gens du voyage ; Entretien Patrick Williams*, SCEREN CNDP, VEI Diversité, n°159, décembre 2009

VIDEOS

- *Familles, école, grande pauvreté. Dénouer les nœuds d'incompréhension,* DVD-rom, SCEREN CRDP Bretagne, 2004

- *Familles populaires et école : quel différend ?,* Conférence de Pierre PERIER prononcée lors d'un séminaire national des personnels de direction 1ère année consacré à "Comment faire vivre les évolutions du système éducatif", le 9 novembre 2007

OUTILS

- DE KEYZER Danielle, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte, Méthode Naturelle de Lecture-Ecriture pour les apprenants illettrés débutants,* RETZ, 1999

- *A la conquête des maths CE1,* GAI SAVOIR, 2009

SITOGRAPHIE

- http://www3.ac-clermont.fr/casnav/

ANNEXES

ANNEXE 1

Progression de mathématiques à la période sur les monnaies :

des « Grandeurs et Mesures » au domaine « Nombres et Calcul »

ANNEXE 2

Organigramme du projet « Du grain au pain »

ANNEXE 3

Description de la séquence de mathématiques en « Grandeurs et Mesures »

autour de l'utilisation des masses

ANNEXE 4

Méthode Naturelle de Lecture-Ecriture :

vue d'ensemble d'une adaptation générale

ANNEXE 5

Fiche de préparation d'une séance de français :

exemple de suradaptation

ANNEXE 1

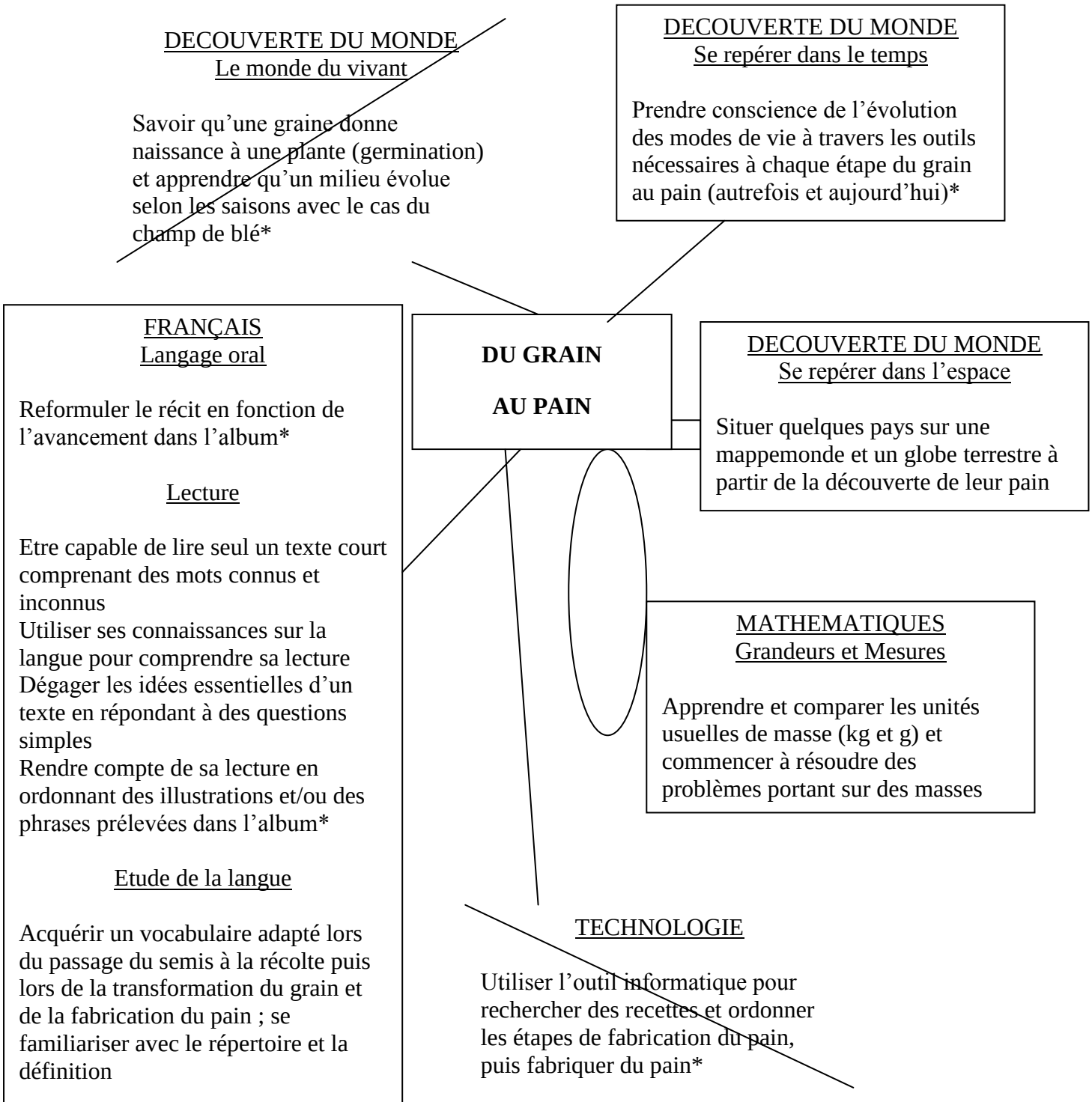
Progression de mathématiques à la période sur les monnaies :

des « Grandeurs et Mesures » au domaine « Nombres et Calcul »

	Objectifs à atteindre en « Grandeurs et Mesures »	*Objectifs poursuivis en « Nombres et Calcul »*
Séance 1	Evaluation diagnostique sur la connaissance des pièces existantes	
Séance 2	Distinguer les pièces, les euros et les centimes	Ranger des nombres entiers naturels
Séance 3	Décomposer une somme en pièces de monnaie	Connaître le sens de la multiplication
Séance 4	Résoudre des problèmes simples portant sur des prix	Comprendre une situation de partage
Séance 5	Comprendre que ½ d'euro = 50 centimes et que ¼ d'euro = 25 centimes	Découvrir l'écriture fractionnaire du demi et du quart
Séance 6	Procéder à des paiements d'un euro en utilisant les pièces exprimées en centimes	Compléter une multiplication à trou
Séance 7	Décomposer l'euro sous forme d'arbre de l'euro	Effectuer mentalement une addition de nombres
Séance 8	Lire des prix à virgule de diverses manières et s'imprégner de la valeur de l'argent	Découvrir les nombres décimaux et leur mode de comparaison
Séance 9	Rechercher des prix de produits dans des publications et se forger des repères d'euro	Comparer des nombres entiers naturels
Séance 10	Additionner des valeurs exprimées en euro et en centime	Utiliser la technique opératoire de l'addition
Séance 11	Décomposer un billet de 100 euros à l'aide d'un arbre	Calculer mentalement des sommes et des différences
Séance 12	Poursuivre la construction de référents concernant des sommes en euros	Savoir repérer et lire des nombres décimaux
Séance 13	Payer des sommes demandées en tenant compte de contraintes	Utiliser l'écriture additive d'un nombre à deux chiffres
Séance 14	Savoir donner et rendre dans une situation d'achat	Additionner et soustraire des nombres à un ou deux chiffres
Séance 15	Rencontrer une situation de vie : lire et comprendre une affiche de tarifs	Utiliser à bon escient les trois opérations
Séance 16	Evaluation sommative sur la connaissance de la relation euro/centime	

ANNEXE 2

Organigramme du projet « Du grain au pain »


DECOUVERTE DU MONDE
Le monde du vivant
Savoir qu'une graine donne naissance à une plante (germination) et apprendre qu'un milieu évolue selon les saisons avec le cas du champ de blé*
DECOUVERTE DU MONDE
Se repérer dans le temps
Prendre conscience de l'évolution des modes de vie à travers les outils nécessaires à chaque étape du grain au pain (autrefois et aujourd'hui)*
FRANÇAIS
Langage oral
Reformuler le récit en fonction de l'avancement dans l'album*
Lecture
Etre capable de lire seul un texte court comprenant des mots connus et inconnus
Utiliser ses connaissances sur la langue pour comprendre sa lecture
Dégager les idées essentielles d'un texte en répondant à des questions simples
Rendre compte de sa lecture en ordonnant des illustrations et/ou des phrases prélevées dans l'album*
Etude de la langue
Acquérir un vocabulaire adapté lors du passage du semis à la récolte puis lors de la transformation du grain et de la fabrication du pain ; se familiariser avec le répertoire et la définition
Ecriture
Rédiger un texte injonctif : la recette*
DU GRAIN
AU PAIN
DECOUVERTE DU MONDE
Se repérer dans l'espace
Situer quelques pays sur une mappemonde et un globe terrestre à partir de la découverte de leur pain
MATHEMATIQUES
Grandeurs et Mesures
Apprendre et comparer les unités usuelles de masse (kg et g) et commencer à résoudre des problèmes portant sur des masses
TECHNOLOGIE
Utiliser l'outil informatique pour rechercher des recettes et ordonner les étapes de fabrication du pain, puis fabriquer du pain*

* Tâches concourant à la structuration du temps

ANNEXE 3

Description de la séquence de mathématiques en « Grandeurs et Mesures » autour de l'utilisation des masses

1ère séance : Différentes balances

La séquence est initiée par différentes questions pour savoir quelles sont les balances que les élèves connaissent. Trois balances sont ensuite sorties : balance de Roberval, pèse-personne et balance de ménage. Il s'agit de les faire observer, découvrir la façon de les utiliser, leur mode d'emploi, leur utilisateur. L'élève a pour tâche de relier ce qui doit être pesé à la balance la mieux adaptée. Les essais facilitent les découvertes.

2ème séance : Enquête au rayon des fruits

Les élèves estiment le nombre de différents fruits qu'il faut pour obtenir un kilogramme. Ils jouent ensuite en classe la situation avec des balances pour vérifier et ainsi construire des repères concernant les mesures de masses.

3ème séance : Tous d'accord

La séance consiste à estimer la masse de nombreux objets, en coloriant le plus lourd dans certaines situations, puis à vérifier en utilisant une balance électronique.

4ème séance : Autour du kilogramme

Les élèves manipulent pour peser et se construire une représentation de cette mesure quotidiennement utilisée à partir de questions comme : Combien pèsent six bananes ? Combien faut-il de paquets de beurre si l'on en veut un kilogramme ? Etc.

5ème séance : Plus lourd ou moins lourd

Il faut utiliser la balance de Roberval pour repérer l'objet le plus lourd ou mesurer la masse d'un objet en utilisant des cubes de référence.

6ème séance : Combien cela pèse

Après manipulation des balances de Roberval et des masses marquées, les élèves cherchent les résultats des mesures de masses en additionnant les valeurs.

7ème séance : La boîte de masses marquées

La relation entre les unités grammes et kilogrammes est abordée à partir de la boîte de masses marquées : avec l'addition des valeurs des différentes masses, on parvient à l'égalité suivante

"1 kilogramme = 1 000 grammes" et l'on observe qu'il est possible de peser tous les objets dont la masse est inférieure à un kilogramme.

8ème séance : Place les masses

Il s'agit d'utiliser la boîte de masses marquées pour équilibrer les plateaux d'une balance de Roberval afin de peser divers objets donnés.

9ème séance : C'est lourd

Les élèves disposent de plusieurs produits pour qu'ils puissent les manipuler et les comparer au kilo de farine.

10ème séance : Les repères de masses

Moment très important puisqu'à partir des expériences vécues, on va rechercher des repères par rapport à soi-même et à des produits trouvés dans des revues publicitaires. On va intérioriser des repères construits et ainsi organiser les découvertes et les estimations.

11ème séance : Entre deux

Les élèves sont invités à donner un encadrement de masses d'objets pesés.

12ème séance : Les décompositions du kilo

Les manipulations sont rappelées et les découvertes rassemblées dans la leçon.

13ème, 14ème, 15ème et 16ème séances : Entraînement (puis évaluation)

Il s'agit de résoudre des situations utilisant des mesures de masses.

ANNEXE 4

Méthode Naturelle de Lecture-Ecriture :

vue d'ensemble d'une adaptation générale

	Objectifs	*Activités*
Le travail des textes références	Explorer le texte référence : se repérer dans l'espace du texte et le mémoriser	Dire le texte avec l'aide de l'enseignant en faisant coïncider ce que l'on montre avec ce que l'on dit.
	Renforcer l'aptitude à localiser telle ou telle unité de sens	- L'enseignant lit un groupe de sens et l'apprenant le montre ou l'enseignant montre un groupe de sens et l'apprenant le lit. - Reconstituer le texte référence à partir d'étiquettes avec puis sans le modèle ; l'enseignant dit une étiquette et l'apprenant la montre ou l'enseignant montre une étiquette et l'apprenant dit ce qui est écrit, dans le texte reconstitué puis parmi l'ensemble des étiquettes mélangées. - Reconnaître le maximum d'étiquettes.
	Développer la mémoire visuelle à partir des textes d'entraînement construits à l'aide d'étiquettes, en lisant des gammes-accordéons puis des textes sur cartons isolés	- L'enseignant invente une histoire courte composée à l'aide de 2 ou 3 étiquettes qu'il donne à lire à l'apprenant ; l'enseignant propose à l'apprenant d'inventer des petites histoires avec les étiquettes. - Dictée-recherche avec les étiquettes puis écrite. - L'apprenant lit silencieusement le texte d'entraînement puis explique ce qu'il a compris et lit à voix haute. - L'enseignant pointe dans chaque texte quelques unités de sens pour construire une histoire, l'apprenant garde en mémoire les différentes unités de sens montrées et doit dire ce qu'il en a compris, puis l'enseignant pointe à nouveau les unités de sens et l'apprenant doit dire le message exact.
	Développer la capacité à anticiper, observer ce qui est écrit et le lire, comprendre pour supposer et découvrir ce qui manque	Compléter les textes à trous en comparant si nécessaire avec le texte référence (étiquettes avec expressions manquantes et expressions intruses choisies en fonction d'une similitude graphique).
	Produire une expression écrite personnelle	L'apprenant formule ce qu'il souhaite exprimer puis retrouve les éléments un à un dans ses textes références avec l'aide de l'enseignant qui donne les mots manquants.
	Développer des compétences adaptées aux divers types d'écrit, la formation d'hypothèses et l'anticipation : réinvestir les savoir-faire et les	Accompagner l'apprenant vers la lecture d'un texte nouveau (avec éléments d'aide comme dessin, photo, logo et peu d'écrit) en lui donnant divers repères et stratégies et en l'amenant à comparer et vérifier, prendre en compte toute ses remarques et

	connaissances acquises dans la lecture-découverte pour rechercher du sens	l'aider à atteindre le but final qu'est comprendre.
La construction du système grapho-phonologique	Classer en série des mots comportant une analogie graphique et une analogie sonore	- Placer les listes dans le cahier d'analogies puis les mots nouveaux des textes au fur et à mesure des analogies perçues par l'apprenant. - Relire les séries. - Rechercher des analogies dans les textes références.
	Isoler l'élément commun de plusieurs syllabes : le phonème	Faire prononcer à l'apprenant les syllabes en faisant émerger ce qu'il entend pareil pour le conduire à isoler l'unité sonore commune.
Le savoir-écrire	Répertorier des expressions	Noter les expressions extraites des textes références au fur et à mesure avec des exemples construits par l'apprenant.
	Repérer des règles ou régularités	Ecrire les règles issues de rencontres dans les textes références, fruit des remarques personnelles de l'apprenant ou sollicitées par l'enseignant.
	Apprendre des mots d'usage	Amener l'apprenant à une observation attentive et une analyse verbale du mot pour découper ce mot en syllabes et en extraire les « c'est comme ».
Le savoir-lire	Lire et comprendre	- Lecture silencieuse d'un texte divers puis l'apprenant dit ce qu'il a compris et répond aux questions de précision de l'enseignant avant de lire à voix haute (l'enseignant note les difficultés de compréhension du vocabulaire, de prononciation, de déchiffrage, de segmentation en syllabes). - Relecture du texte avec mots effacés (exercice de closure) puis relecture oralisée du texte d'origine.
	Acquérir du vocabulaire	Utiliser le mot de vocabulaire dans divers exemples avant de le noter accompagné d'une définition simple et d'un exemple.
	Prononcer et déchiffrer correctement	- Travail de segmentation en syllabes, d'écoute et de répétition, de mise en relation avec un autre mot connu. - Dictée des mots mal prononcés et/ou mal déchiffrés pour une réelle prise de conscience de la succession des syllabes et des phonèmes.
	Lire rapidement	Présentation des étiquettes des mots mal prononcés et/ou mal déchiffrés à l'apprenant une par une à un rythme de plus en plus soutenu.
	Discriminer visuellement	Retrouver le mot cible (mal prononcé et/ou mal déchiffré) en balayant des yeux rapidement l'ensemble des mots.
	Anticiper	Lecture d'un texte divers avec suppression des mots fortement indicateurs de sens : l'apprenant doit proposer un mot correspondant au sens du texte puis compare avec le texte d'origine.

ANNEXE 5

Fiche de préparation d'une séance de français :

exemple de suradaptation

II. COMPETENCE	La maîtrise de la langue française
III. PALIER	1
IV. TACHE	Dictée sélective
V. OBJECTIFS	Mémoriser une phrase Repérer les mots dans des textes connus Ecrire les mots trouvés Expliciter ses stratégies
VI. - CONNAISSANCES **VII. - CAPACITES** **VIII. - ATTITUDES**	- Les quatre textes références T1 / T2 / T3 / T4 - Déchiffrer des mots ; les copier sans faute - Réflexion vis-à-vis du sens des écrits ; communication
IX. DUREE	45 minutes

PREPARATION DE LA SEANCE

Phases	Organisation	Déroulement	Suradaptations

Mise en route	Modalités de travail Temps imparti Séance précédente Introduction Découverte Consignes	Collectif - Oral 10 minutes Tri d'étiquettes en quatre paquets « Maintenant que nous avons appris comment observer et lire ce qui est écrit pour savoir de quel texte il s'agit, nous allons faire une dictée de phrases dont tous les mots sont dans vos textes T1 / T2 / T3 / T4. » *Dicter la phrase :* *Samson et Rose cachaient de l'or dans la cave.* <u>Comment va-t-on s'y prendre si l'on veut écrire cette phrase ?</u> → mobilisation du déjà vu → émission d'hypothèses	
Activité : recherche	Modalités de travail Temps imparti Exercices Consignes Supports Outils **Critères de réussite**	Individuel - Ecrit 25 minutes *Ecrire les phrases :* *1- Saül soigna les capoeiristes.* *2- L'ogre et le géant se frappent.* *3- Les esclaves sont tristes.* *4- Cain mangea des truites.* *5- Mandy rencontra le magicien.* <u>Ecris les cinq phrases dictées.</u> Fiche photocopiée Affichages des textes références, porte-vues personnel, référentiel alphabet **→ Choix des mots** **→ Copie des mots**	Outil d'aide supplémentaire : les mots à trouver sont entourés dans les quatre textes (aide ciblée relative aux difficultés de déchiffrage qui diminue fortement le nombre de possibles)
Institutionnalisation	Modalités de travail Temps imparti Restitution/Validation Consignes Conclusion	Collectif – Oral / Ecrit 10 minutes *Corriger au tableau les phrases.* <u>Vous allez m'expliquer comment vous avez fait pour écrire ces phrases ?</u> → explicitation des stratégies « Pour écrire une phrase, je peux m'aider des textes références. Pour trouver plus vite un mot, je me dis de quoi il parle pour le chercher directement dans le bon texte. Pour le copier, je retiens plusieurs lettres à la fois. »	

Fiche élève :

Prénom : _____ Date : _____

Dictée sélective T1 / T2 / T3 / T4	

Ecris les cinq phrases dictées :

1- _____
_____

2- _____
_____

3- _____
_____

4- _____
_____

5- _____
_____